

Tarja Tuominen

AGGRESSION REPLACEMENT TRAINING
ALAKOULUSSA

Sosiaalialan koulutusohjelma
2017



Satakunnan ammattikorkeakoulu
Satakunta University of Applied Sciences

AGGRESSION REPLACEMENT TRAINING

ALAKOULUSSA

Tuominen, Tarja
Satakunnan ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Marraskuu 2017
Sivumäärä: 44

Asiasanat: Aggression Replacement Training, ART-menetelmä, alakoulu

Opinnäytetyön aiheena oli testata Aggression Replacement Training (ART) -menetelmän soveltuvuutta alakouluikäisille erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Projektin toteutettiin yleisopetuksen pienryhmässä, jossa opiskeli yhteensä kahdeksan oppilasta 1. - 3. vuosiluokilla. Projektin toiminnallinen osuus käsitti ART-ryhmän ohjaamisen oppilaille joulukuusta 2015 toukokuuhun 2016 asti. ART on interventio, minkä tavoitteena on vahvistaa yksilön sosiaalista, hyväksyttyä käyttäytymistä toiminnallisten harjoitusten avulla. Ohjatuissa ryhmätilanteissa harjoitellaan sosiaalisia taitoja, vihanhallintaa ja moraalista päättelyä.

ART-menetelmä on kehitetty yli 12-vuotiaille. Siitä huolimatta menetelmäkoulutukseen hakeutuu sosiaali-, kasvatus- ja hoitoalan ammattilaisia, jotka työskentelevät huomattavasti nuorempien lasten kanssa. Opinnäytetyössä haluttiin selvittää, voiko ART-menetelmä poikkeavasta kohderyhmästä huolimatta olla käyttökelpoinen.

ART-interventiotiede on opinnäytetyön ohjelmateoria. Vastauksia haettiin kysymyksiin 1) oliko menetelmä oppilaiden näkemyksen mukaan käyttökelpoinen, 2) oliko menetelmä opettajan näkemyksen mukaan käyttökelpoinen, 3) miten ART:n menetelmät ja käytännöt soveltuivat alakouluikäisille ja 4) mitä erityispiirteitä ryhmän ohjauksessa oli otettava huomioon. Aineistonkeruun menetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia, oppilaiden puolistrukturoitua haastattelua, opettajan avointa haastattelua sekä lomakekyselyä.

Kokemukset opinnäytetyön puitteissa pidetystä ART-ryhmästä olivat positiivisia. Tulosten perusteella voidaan todeta, että ART-menetelmää on tietyin edellytyksin mahdollista soveltaa alakouluikäisille erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Ohjauksessa on otettava erityisesti huomioon kuvien käyttäminen, selkeä kieli, samaistumisen mahdollistavat mallit ja tarinat, toisto ja kertaaminen, yksittäisen ryhmäkerran kesto sekä ohjaajien määrän suhteuttaminen oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Koska menetelmän noudattaminen täsmällisesti oppikirjamallin mukaan ei ole mahdollista, ryhmän ohjaaminen vaatii ohjaajien työpanosta erilaisten opetustapojen sekä uuden materiaalin luomiseen. Menetelmän käyttäminen vaatii toisin sanoen ikä- ja kehitystason huomioon ottamista sekä ART-ryhmää suunniteltaessa että toteutettaessa.

Tämän opinnäytetyön tuloksia voidaan käyttää apuna suunniteltaessa pienten oppilaiden ryhmiä, kuten myös innoittajana uuden menetelmän käyttöön ottamiseksi.

AGGRESSION REPLACEMENT TRAINING IN PRIMARY SCHOOL

Tuominen, Tarja
Satakunta University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services
November 2017
Number of pages: 44

Key words: Aggression Replacement Training, ART method, primary school

The purpose of this thesis was to find out, whether the Aggression Replacement Training (ART) method is suitable for pupils in need of special support in primary school. The project was carried out in a small group with eight pupils from the first, second and third grades. The action part of the project consisted of counselling an ART group of pupils from December 2015 to May 2016. ART is an intervention whose aim is to strengthen the individual's socially acceptable behaviour through functional activities. Social skills, anger management and moral reasoning are practiced in supervised groups.

The ART method was developed for children over 12 years. However, many social care professionals as well as education and health care professionals participate in the training courses on this method, although they work with much younger children. The aim of the project was to find out, whether the method can be used with other children than with the original target group.

The theoretical part of the thesis discusses ART intervention theory. The research questions were 1) do the pupils think the method is useful 2) does the teacher think the method is useful 3) are ART methods and practices suitable for children in primary school age 4) which things should be considered in counselling pupils. The data were collected by participatory observation, semi-structured interviews with pupils and an open interview with the teacher. In addition, a questionnaire was used in data collection.

The results show that the experiences were positive and the method can be used with primary school children in need of special support in certain conditions. Images, clear language and models and stories, which made identification possible, were important in counselling. Repetition and rehearsal were also important as well as the duration of the group meeting and the number of counsellors in relation to the pupils' needs. Because it is impossible to follow the method exactly, counselling demands a lot of work in creating new ways of teaching and material. In other words, it is important to take the age and development level into consideration, when an ART group is planned and implemented.

The results can be used in planning groups for primary school children as well as in working with a new method.

SISÄLLYS

1 PROJEKTIN KÄYTÄNNÖLLISET LÄHTÖKOHDAT	5
2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	6
2.1 ART – Aggression Replacement Training	6
2.1.1 Sosiaaliset taidot.....	8
2.1.2 Vihanhallinta	10
2.1.3 Moraalinen päättely	12
3 PROJEKTIN TAUSTATIEDOT	14
3.1 Projektin tarkoitus ja tavoitteet	14
3.2 Projektin testiympäristö, hyödynsaajat ja kohderyhmä.....	16
3.3 Aineistonkeruu	17
3.3.1 Oppilaat.....	17
3.3.2 Opettaja.....	18
3.3.3 Omat havainnot	19
4 PROJEKTIN TOTEUTTAMINEN	20
4.1 Projektin käytännön toteutus	20
4.2 Sosiaalisten taitojen harjoittelu	22
4.3 Vihanhallinnan harjoittelu	25
4.4 Moraalisen päättelyn harjoittelu	29
4.5 Retkipäivä	31
4.6 Tehosteistunnot	32
5 PROJEKTIN TULOKSET	32
5.1 Oppilaiden näkemys ART:sta.....	32
5.2 ART:n käyttökelpoisuus opettajan näkökulmasta.....	34
5.3 ART:n menetelmien ja käytäntöjen soveltuvuus	36
5.4 Huomioita ryhmän ohjaamisesta.....	37
6 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	39
LÄHTEET	43

1 PROJEKTIN KÄYTÄNNÖLLISET LÄHTÖKOHDAT

Opinnäytetyöni käsittelee Aggression Replacement Training (ART) -menetelmän soveltuvuutta alakouluikäisille erityistä tukea vaativille oppilaille. Opinnäytetyö toteutettiin yleisopetuksen pienryhmässä, joka koostui 1. – 3. luokan oppilaista. Syksyllä 2015 otin yhteyttä pienryhmän opettajaan saadakseni tietoa mahdollisista yhteistyöluokista. Opettaja osoittautuikin itse erittäin kiinnostuneeksi kokeilemaan menetelmää omassa luokassaan. Opettajan näkemys oli, että ART-menetelmän kaltainen taitoharjoittelu pitäisi aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, varhaisen puuttumisen näkökulmasta. Luokassa oli jo alkusyksyn aikana tehty havaintoja tunnehallinnan vaikeuksista ja sosiaalisten taitojen puutteista. Vaikkakin alkujaan tarkoitukseni oli kohdentaa työ alakoulun viimeisten luokkien oppilaille, pienryhmän sopiva koko ja opettajan innostuneisuus johtivat päätökseen toteuttaa opinnäytetyö pienempien oppilaiden parissa.

Kiinnostuin ART-menetelmästä kouluttautumisen myötä vuonna 2010 ja olen siitä lähtien käyttänyt menetelmää työssäni lastensuojelun sijaishuollossa. Tässä opinnäytetyössä tarkoitan nuorella 13–17-vuotiaita ryhmäläisiä, kun puhun omasta ryhmänohjauskokemuksestani.

Sen lisäksi, että menetelmä on tutkimusten valossa todettu tehokkaaksi, on se myös ohjaajan näkökulmasta mielenkiintoinen työskentelymuoto. Tarkkaan määritelty struktuuri auttaa ryhmän ohjaajaa, mutta silti jokainen ryhmäkerta on ainutlaatuinen. Ryhmän ohjaaminen vaatii ohjaajaltaan ongelmanratkaisutaitoja, joustavuutta, nopeaa reagointia muuttuviin tilanteisiin sekä ryhmäläisten mahdollisesti haastavaankin käytökseen. Tätä kautta ryhmän ohjaaminen tarjoaa mahdollisuuden kehittyä ohjaustyössä. Henkilökohtainen tavoitteeni on oppia lisää itse menetelmästä sekä sen ohjaamisesta. Kehittyäkseen on uskallettava astua pois omalta mukavuusalueelta. Tässä opinnäytetyössä astuin teini-ikäisten maailmasta pienten alakoululaisten maailmaan.

Haastetta ja jännitystä opinnäytetyön toteutukseen toivat kohderyhmän oppilaiden ikä, mikä poikkeaa huomattavasti siitä, minkä ikäisille menetelmä on kehitetty. Lisäksi oma työkokemukseni on kertynyt nuorisoikäisten parista. Pohdin kysymyksiä: Miten nuorille suunnattuja harjoitteita voi soveltaa alakouluikäisille? Hyötyvätkö oppilaat menetelmästä? Miten ART-menetelmän periaatteiden ja käytäntöjen toteutus onnistuu? Näihin kysymyksiin lähdin etsimään vastauksia.

Varsinainen työskentely luokan kanssa alkoi joulukuussa 2015. Käytännön työ sisälsi ryhmäkertojen suunnittelun, materiaalien muokkaamisen sekä ART-ryhmäkertojen ohjaamisen oppilaille. Viimeisen kerran tapasin luokan oppilaat toukokuussa 2016.

2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 ART – Aggression Replacement Training

ART-menetelmän tavoitteena on toiminnallisten harjoitusten avulla vahvistaa epäsosiaalisesti käyttäytyvän nuoren sosiaalista, yhteisön hyväksymää käyttäytymistä. Käyttäytymisen pulmat voivat ilmentyä aggressiivisena, mutta myös vetäytyvänä käyttäytymisenä. (Suomen ART ry:n www-sivut 2016.) Menetelmä pohjautuu ajatukseen, että aggressiivinen käyttäytyminen on ensisijaisesti opittua havainnoinnin, matkimisen, kokemuksen ja harjoittelun kautta (Goldstein ym. 2011, 13). Aggressiivista käyttäytymistä tukevat muun muassa aggressiiviset pelit, leikit, elokuvat, epäsosiaaliset vertaisryhmät ja ympäristö. Aggressiivista käyttäytymistä on vaikea muuttaa, koska se on lyhyellä tähtäimellä usein palkitsevaa. Mikäli nuorelle merkitykselliset aikuiset tukevat aggressiivista käyttäytymistä, on muutoksen tekeminen entistä vaikeampaa. Aggressiivinen käyttäytyminen saattaa olla nuorelle ainoa vaihtoehto toimia, mikäli hän ei ole oppinut muita käyttäytymismalleja. (Goldstein ym. 2011, 16-17.) ART-menetelmässä ajatellaan, että kuten aggressiivista käyttäytymistäkin, niin myös sosiaalista käyttäytymistä voidaan oppia ja opettaa (Suomen ART ry:n www-sivut 2016).

ART-menetelmän hahmotteli pääpiirteissään Arnold P. Goldstein 1980-luvulla. Menetelmää on käytetty, tutkittu ja kehitetty Yhdysvalloissa, josta se on myöhemmin levinnyt Eurooppaan. Ruotsissa sijaitsee meitä lähinnä oleva ART-tutkimuskeskus. Suomen ART ry. perustettiin vuonna 2004 ylläpitämään ja kehittämään ART-menetelmän käyttöä. Menetelmän kehittäjät halusivat tarjota oppinsa kaikille ammattiryhmille nuorten auttamistyöhön ja niin myös Suomessa ART-menetelmän käyttö on vapaata ja maksutonta. Suomessa ART-menetelmän koulutustarjonta koostuu kaksi ja puoli päivää kestävästä johdantokoulutuksesta sekä viiden päivän ohjaajakoulutuksesta. Menetelmän kouluttaminen on Suomen ART ry:n yksinoikeus. Menetelmän käyttäminen ei kuitenkaan edellytä kouluttautumista, vaan ryhmää voi ohjata seuraamalla ART - Aggression Replacement Training -kirjan oppeja. (Suomen ART ry:n www-sivut 2016.)

ART-menetelmän teho perustuu monikanavaisuuteen. Menetelmässä tehdään harjoitteita kolmella eri tasolla: käyttäytymisen (sosiaaliset taidot), tunteiden (vihanhallinta) ja ajatusten (moraalinen päättely) tasolla. Jokaisen kolmen osa-alueen on todettu yksinkin käytettynä olevan tehokkaita käyttäytymisen muokkaajia, mutta vaikutukset ovat jääneet lyhytaikaisiksi. Kolmen osa-alueen käyttäminen yhtäaikaaisesti tekee positiivisista tuloksista pitkäaikaisempia ja pysyvämpiä. (Goldstein ym. 2011, 47.)

ART-ryhmien kestot vaihtelevat huomattavasti. Goldsteinin (2011) mukaan yleisin muoto on kuitenkin kymmenviikkoinen harjoitusohjelma, jossa tapaamisia tulee yhteensä kolmekymmentä. Tutkimustulokset myös pohjautuvat tähän malliin. Ohjelmassa tapaamiset ovat kolme kertaa viikossa siten, että yksi tapaaminen on sosiaalisten taitojen, yksi vihanhallinnan ja yksi moraalisen päättelyn harjoittelua. Yhden tapaamisen kesto on yleensä 45 - 50 minuuttia. Moraalisen päättelyn kerta voi olla kestoaltaan huomattavasti pidempi. (Goldstein ym. 2011, 49.) Ryhmän enimmäiskooksi ART-teoksesta riippuen suositellaan kuudesta kahdeksaan nuorta (Goldstein ym. 2011, 54) tai kahdeksasta kahteentoista nuorta (Glick & Gibbs 2016, 18). Ryhmäläisten haasteellisen käyttäytymisen perusteella ryhmän kokoa voi olla syytä pienentää alle kuuden osallistujan. Ryhmäläisten motivaatioon vaikuttaa merkittävästi se, onko ryhmään osallistuminen pakollista vai vapaaehtoista. (Goldstein ym. 2011, 54.)

ART-menetelmää käytetään erilaisissa yksiköissä, jolloin myös menetelmän ohjaajat luonnollisesti kuuluvat eri ammattikuntiin. Menetelmää ohjaavat muun muassa opettajat, psykologit, nuorisotyöntekijät, sosiaali-ohjaajat ja vankilatyöntekijät. Hyville ryhmänohjaajille on kuitenkin olemassa yhteisiä piirteitä. Ohjaajat kohtelevat nuoria kunnioittavasti, ovat kiinnostuneita heidän asioistaan, eivät väheksy, ottavat huomioon ryhmäläisten erityistarpeet, pystyvät ohjaamaan yksittäistä nuorta menettämättä hallintaa koko ryhmästä ja ymmärtävät nuoruuden merkityksen elämänvaiheena. Työskentelystä nuorten kanssa on pidettävä, mikä tarkoittaa, että ohjaajan on luontevaa toimia yksittäisen nuoren ja koko ryhmän kanssa. (Goldstein ym. 2011, 55 - 56.) On erittäin suositeltavaa, että ryhmää ohjaa kaksi aikuista. Toinen ohjaajista toimii ryhmäkerran pääohjaajana ja toinen apuohjaajana. Kahta ohjaajaa tarvitaan, kun taitoa mallinnetaan, ohjataan nuorten harjoittelua tai ryhmän ollessa levoton. Mikäli saatavilla ei ole kahta ART-menetelmää tuntevaa aikuista, voidaan apuna käyttää sellaistaakin henkilöä, jolla tuntemusta ei ole. (Goldstein ym. 2011, 66.)

2.1.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaalisten taitojen harjoittelu on ART:n käyttäytymisen osa-alue. ART-menetelmässä sosiaalisten taitojen opettaminen voidaan jakaa neljään osaan. Ensimmäisenä näytetään nuorille esimerkkejä sosiaalisen taidon oikeanlaisesta käyttämisestä eli ohjaajat mallintavat taidon. Toiseksi nuorille tarjotaan mahdollisimman paljon ohjattuja mahdollisuuksia harjoitella taidon käyttämistä. ART:ssa tätä kutsutaan rooliharjoitteluksi. Kolmantena tulee palaute suorituksesta. Nuorille annetaan runsaasti kehuja, syventäviä ohjeita sekä rakentavaa palautetta taidon käyttämisestä. Neljänneksi nuoria rohkaistaan käyttämään opeteltua taitoa arjessa, jolloin mahdollisuudet opitun taidon säilymiseen ja yleistymiseen lisääntyvät. Tätä kutsutaan taidon yleistymisen harjoitteluksi. (Goldstein ym. 2011, 45-46.)

Sosiaalisten taitojen ryhmäkerran rakenne on kuvattu seuraavasti:

1. Määrittele taito.
2. Mallinna taito.
3. Osoita ryhmäläisten tarve oppia taito.

4. Valitse rooliharjoituksen tekijä.
5. Alusta rooliharjoitus.
6. Ohjaa rooliharjoitus.
7. Anna palautetta suorituksesta.
8. Anna taidosta kotitehtävä.
9. Valitse seuraava rooliharjoituksen tekijä. (Goldstein ym. 2011, 68.)

Sosiaalisten taitojen harjoitusohjelma sisältää viisikymmentä erilaista taitoa. Taidot on luokiteltu kuuteen luokkaan, alkaen perustason taidoista aina suunnittelutaitoihin saakka. Esimerkkinä perustason taidoista mainittakoon taito numero 4 eli kysyminen ja suunnittelutaidoista taito numero 48 eli ongelmien asettaminen tärkeysjärjestykseen. Jokainen taito on lisäksi jaettu kolmesta kuuteen eri vaiheeseen opetteluun helpottamiseksi. (Goldstein ym. 2011, 62.)

Esimerkkinä kysymisen taidon vaiheet:

1. Mieti, mistä tarvitset lisää tietoa.
2. Mieti, keneltä voisit kysyä.
3. Mieti erilaisia tapoja esittää kysymyksesi.
4. Valitse sopiva hetki.
5. Esitä kysymyksesi. (Goldstein ym. 2011, 220.)

Kymmenviikkoisen ART-ryhmän aikana ryhmä ehtii opettelemaan enintään kymmenen taitoa. Mikäli ryhmän ohjaaja ei halua käyttää kirjan tarjoamaa valmista kymmenen viikon harjoitusohjelmaa, on opetettavien taitojen valinnassa mahdollista käyttää erilaisia menetelmiä, kuten havainnointia, sosiaalisten taitojen tarkistuslistoja, haastatteluja ja taitopelejä. Harjoittelumotivaation suhteen on tärkeää ottaa huomioon ne taidot, joissa nuori itse kokee puutteita. Myös nuoren elinympäristön henkilöiden, kuten vanhempien, hoitajien ja opettajan arviot ovat arvokasta tietoa nuoren taitopuutoksista. (Goldstein ym. 2011, 62–64.)

Nuorten ryhmissä rooliharjoittelu ei aina suju kuin oppikirjoissa, vaikka ryhmän turvalliseen ja positiiviseen ilmapiiriin panostetaan paljon. Ryhmän edessä tehtävä harjoitus vaatii nuorelta rohkeutta ja heittäytymistä. Sitä se vaatii ohjaajiltakin. Kun uu-

dessa ryhmässä on ensimmäisen harjoituksen aika, on kokemukseni mukaan käsillä ratkaisun hetket. Ryhmäläisten taitoharjoittelu voi joko saada siivet alleen tai loppua ennen kuin ehtii alkaakaan. Ohjaajana pyrin jämäkästi mutta lempeästi auttamaan nuorta jännityksen yli. Kun ensimmäinen nuori rohkenee tekemään harjoituksen, jännitys laukeaa ja harjoittelu onnistuu mitä todennäköisimmin seuraavillakin ryhmäkerroilla. Harjoittelun ohjaamisessa ohjaajalta vaaditaan mielikuvitusta ja soveltamista esimerkiksi silloin, kun ryhmään osallistuvalla on erityishaasteita, nuori ei ole motivoitunut tai jännitys estää toimimasta. Tärkeintä on saada aikaan miellyttävä, onnistunut hetki, josta on hyvä ponnistaa eteenpäin. Ohjaamissani nuorten ryhmässä nuorten itse valitsemia suosikkitaitoja ovat olleet muun muassa omien oikeuksien puolustaminen, neuvottelemine ja itsehillintä.

ART-ryhmäkerroilta annettavat kotitehtävät ovat tärkeitä, jotta ryhmässä kulloinkin opittu taito siirtyisi käyttöön arjen tilanteisiin. Käytännössä nuoren tulee käyttää ryhmässä opeteltua taitoa aidossa tilanteessa ja kirjata se kotitehtävelomakkeeseen. Tehtävien teon tärkeydestä huolimatta niiden tekeminen ei ole koskaan itsestään selvää. Nuori saattaa suhtautua kotitehtäviin välinpitämättömästi, eikä ole perusteluista huolimatta valmis näkemään vaivaa niiden eteen. Tehtävät myös unohtuvat ja kotitehtävelomakkeet katoavat. Ohjaajan tehtävänä on auttaa, tukea, muistuttaa ja mahdollisuuksien mukaan tarjota tilanteita, joissa taitoa pääsee harjoittelemaan. Ohjaajan työ ei siis pääty ryhmäkerran päättyessä, ellei sitten ole onnistunut värväämään avukseen muita aikuisia. Tämä tuo haastetta sekä ryhmän ohjaajille että yhteisölle, jonka toimesta ryhmää pidetään.

2.1.2 Vihanhallinta

Vihanhallinnan harjoittelussa keskitytään itsehillinnän lisäämiseen sekä parempaan tunnehallintaan. Kun sosiaalisten taitojen harjoittelussa opetetaan nuorille, miten ristiriitatilanteissa olisi hyvä toimia, niin vihanhallinnan ryhmäkerroilla opetetaan, mitä heidän ei pitäisi suuttumustilanteessa tehdä. Vihanhallinnan harjoittelu koostuu toisiaan täydentävistä osista, joista muodostuu niin kutsuttu vihanhallinnan ketju. Ketjun osia ovat: laukaisijat, vihjeet, rauhoittajat, muistuttajat, sosiaalisen taidon käyttö sekä itsearviointi. (Goldstein ym. 2011, 46.)

Laukaisijoiksi kutsutaan asioita, jotka aiheuttavat suuttumusta. Laukaisijoita on sekä sisäisiä (oma negatiivinen tulkinta tapahtuneesta) että ulkoisia (jonkun toisen teko, sanat yms.). Vihjeet tarkoittavat kehossa tapahtuvia fysiologisia muutoksia, joista henkilö huomaa suuttuvansa. Rauhoittajien tarkoitus on nimensä mukaisesti rauhoittaa ja laskea kiihtymystä, jotta järkevä toiminta suuttumusta aiheuttaneessa tilanteessa olisi mahdollista. ART:ssa opetettavat rauhoittajat ovat syvään hengittäminen, takaperin laskeminen, mukavat mielikuvat sekä oman toiminnan pitkäaikaisten seurausten ajatteleminen. Rauhoittajien jälkeen otetaan käyttöön muistuttajat, jotka ovat itseä ohjaavia lauseita, ”mottoja”, joilla uudelleen muotoillaan omia vihaa aiheuttavia ajatuksia eli sisäisiä laukaisijoita. Muistuttajien jälkeen ketjuun yhdistetään jokin tilanteeseen sopiva sosiaalinen taito, joka on vaihtoehto aggressiiviselle käyttäytymiselle. Vihanhallinnan ketjun viimeisenä osana tulee itsearviointi, jossa arvioidaan omaa suoriutumista hankalasta tilanteesta, kehuin ja itseä valmentavin ohjein. (Goldstein ym. 2011, 46.)

Vihanhallinnan ryhmäkerran rakenteen kuvaus:

1. Tarkasta kotitehtävä ja kerta edellinen kerta.
2. Opeta uusi asia.
3. Mallinna uusi asia.
4. Rooliharjoitus tai muu harjoitus.
5. Kertaus ja kotitehtävä. (Johdatus ryhmän ohjaamiseen 2016, 14.)

Sosiaalisten taitojen ryhmäkerroilla eri taitoja voidaan ottaa harjoitteluun missä järjestyksessä tahansa, kun taas vihanhallinnan harjoittelu etenee tarkasti määrättyssä järjestyksessä. Ryhmäkerralla opitun asian jatkoksi opetellaan seuraavalla kerralla uusi asia ja näin opitut vihanhallinnan palaset muodostavat reaktioketjun. Käytäntö on osoittanut, että vihanhallinnassa opetettavat asiat voivat nuorista tuntua monimutkaisilta ja termit aluksi vaikeilta. Liian nopeasti ei voi edetä ja kertausta on tehtävä riittävästi siten, että ryhmä ymmärtää varmasti mistä on kyse.

ART-ryhmään osallistuvilla nuorilla voi olla vaikeuksia hallita tunteensa ja arvioida omaa toimintaansa suuttumistilanteissa. Myös omat negatiiviset tulkinnat suuttumista aiheuttavista tilanteista ovat usein hämärän peitossa. Ryhmässä nuori saattaa väittää,

ettei suutu koskaan. Silloin muiden ryhmäläisten tekemät huomiot kyseisen väittämän esittäneen nuoren toiminnasta ovat arvokkaita. Nuoret ottavat palautteen vastaan helpommin toiselta nuorelta kuin ryhmän ohjaajalta. Vihjeiden tunnistaminen ei myöskään ole helppoa. Nuori saattaa suuttua ja reagoida suuttumukseen niin nopeasti, ettei ehdi rekisteröidä, mitä kehossa tapahtuu.

Vihanhallinnassa tehdään rooliharjoituksia samoin kuin sosiaalisten taitojen ryhmäkerroilla. Vihanhallinnan rooliharjoittelu koetaan nuorten ryhmissä vaikeammaksi kuin sosiaalisten taitojen harjoittelun. Tavoitteena on ottaa harjoitukseen tilanteita nuoren omasta elämästä, jolloin harjoittelusta saa enemmän irti nuori itse, sekä muut nuoret, jotka toimivat tarkkailijoina. Harjoittelu pyritään tekemään mahdollisimman luonnolliseksi, mutta saattaa nuorista silti tuntua teennäiseltä pitkään. Mitä aremmasta nuoresta on kyse, sitä tärkeämpää on rooliharjoituksen aktiivinen, selkeä ohjaus vaihe vaiheelta eteenpäin, jolloin onnistuneen harjoituksen mahdollisuudet nousevat huomattavasti. Joskus on tarpeen sanella nuorelle sanat suuhun, toimia ”kuiskaajana”. Ryhmäkerroilla askel askeleelta lisätään nuoren ymmärrystä omaa toimintaa ja vaikutusmahdollisuuksia kohtaan. Ohjaajan näkökulmasta on riemastuttavaa päästä todistamaan tilannetta, jolloin nuorella syntyy oivallus omista vaikutusmahdollisuuksistaan omaa käyttäytymistään kohtaan.

2.1.3 Moraalinen päättely

Moraalinen päättely on ART:n kolmas osa-alue. Nuorille voidaan opettaa sosiaalisia taitoja sekä itsehillintää, mutta moraalin osuudessa pureudutaan siihen, halutaanko näitä uusia opittuja taitoja käyttää. ART-ryhmän moraaliryhmäkerroilla nuori kuulee erilaisia perusteluja, eri moraalin tasolla olevilta ryhmäläisiltä. Moraalin kehittymisen perustana pidetään sitä, että perustelujen kuulemisella ja sitä seuranneella omalla pohdinnalla nuorelle tuotetaan kognitiivinen ristiriita, jonka myötä moraalin taso nousee. (Goldstein ym. 2011, 46-47.)

Moraalisen päättelyn kerralla on tarkoitus oppia tekemään ongelmatilanteissa moraalisesti kypsempia päätöksiä. Tarkoitus ei kuitenkaan ole puuttua yksittäisen nuoren moraaliin tai ohjaajan roolissa sanella, mikä on omasta mielestä oikein tai väärin.

Ohjaajan tehtävänä on herättää keskustelua kyselemällä ja haastamalla nuorten näkemyksiä. ART-teos (Goldstein ym. 2011) tarjoaa moraalisen päättelyn ryhmäkeroille käsiteltäväksi kymmenen erilaista ongelmatilannetta, joista jokainen sisältää neljästä kahdeksaan kysymystä, joiden avulla tilannetta pohditaan. Käsiteltävien ongelmatilanteiden tulee olla läheltä nuorten arkielämää, jotain sellaista, mitä todella voisi tapahtua tai on jopa tapahtunut. Käsiteltäviin ongelmatilanteisiin pitää olla mahdollisuus samaistua, saada tilaisuus asettua toisen ihmisen asemaan ja toisaalta saada tarkkailla tilannetta ulkopuolisen roolista, jolloin puolustuskanta poistuu. (Goldstein 2011, 117.)

Moraalisen päättelyn ryhmäkerran rakenne tiivistettynä:

1. Esittele ongelmatilanne.
"Voisiko tällaista tapahtua teidän kaveripiirissänne?"
2. Ensimmäinen kierros: Nuorten vastaukset.
3. Toinen kierros: Nuorten perustelut.
4. Vaali kypsää pohdintaa.
5. Käsittele epäkypsää pohdintaa.
"Millaista olisi, jos kaikki tekisivät noin?"
6. Lujita kypsää moraalialia.
"Ympyröinkö tämän ryhmän yhteiseksi päätökseksi?" (Johdatus ryhmän ohjaamiseen 2016, 17.)

Eritoten uusista ART-ohjaajista moraaliryhmäkerran ohjaaminen saattaa tuntua haasteelliselta. Oman kokemukseni mukaan vaikeimpana koetaan se, että ryhmässä aikuinen ei kerro omaa mielipidettään siitä, mikä on tilanteessa oikein tai väärin, vaan pohdinta ja ratkaisun tekeminen jätetään nuorten tehtäväksi. Mielestäni juuri se on moraaliryhmäkertojen tärkein anti. Nuorten uskaltaessa aidosti kertoa mitä ajattelevat, päästään käsiksi arvomaailmaan, ajatusvääristymiin ja saadaan käsitystä nuoren moraalien tasosta. Tällä tiedolla nuoren ajatusmaailmaa voidaan alkaa käsittelemään. Nuoret useimmiten pitävät moraaliryhmäkeroista. Oma tulkintani tilanteesta on, että nuoret nauttivat puheenvuorostaan, siitä kun aikuinen kuuntelee ja on kiinnostunut juuri kyseisen nuoren mielipiteistä. Kypsien moraalisten perustelujen jälkeen saadut

kehut tekevät hyvää nuoren itsetunnon. Toisinaan nuorten perustelut voivat olla aikuisen provosointia, eikä siihen pidä lähteä mukaan.

3 PROJEKTIN TAUSTATIEDOT

3.1 Projektin tarkoitus ja tavoitteet

Projektin tarkoituksena oli testata soveltuuko ART-menetelmä käytettäväksi alakouluikäisille erityistä tukea vaativille oppilaille. Soveltuvuudella tarkoitan menetelmässä käytettyjen opetustavan ja -materiaalin, harjoitteiden sekä käytäntöjen ymmärrettävyyttä ja toimivuutta.

ART-interventioteoria on opinnäytetyön ohjelmateoria. Ohjelmateorian tarkoitus on kertoa, mitä intervention tavoitteiden saavuttamiseksi pitää tehdä, auttaa ennakoimaan muita vaikutuksia sekä perustelee tulosten ja vaikutusten mekanismit. Ohjelmateoria sisältää sekä muutos- että toimintamallin. Muutosmalli kuvaa sitä prosessia ja niitä toimenpiteitä, joilla ohjelmassa toivottuja tuloksia pyritään saavuttamaan. Ohjelmateorian toimintamalli taas keskittyy kysymyksiin, minkälaisella tuella ja käytännön toimeenpanolla interventio suoritetaan toivottujen tulosten saavuttamiseksi. (Borg 2008, 22.) ART on teoria, jota opinnäytetyössä sovellettiin alkuperäisestä kohderyhmästä poiketen. Ryhmäkertojen sisältö suunniteltiin kyseisen kohderyhmä huomioon ottaen. Tarkastelun alle joutuivat opetustapa, kirjallinen materiaali sekä kuvallinen ilmaisu. Tavoitteena oli löytää keinoja, joilla mahdollistettiin oppiminen. Lisäksi suunniteltiin tilan- ja ajankäyttö sekä oppilaiden tuki ryhmäkertojen ulkopuolella ja kartoitettiin ryhmässä käytettävissä olevat aikuiset.

Arvioidessani menetelmän soveltuvuutta käytin seuraavia arviointikysymyksiä:

1. Oliko menetelmä oppilaiden näkemyksen mukaan käyttökelpoinen?
2. Oliko menetelmä opettajan näkemyksen mukaan käyttökelpoinen?
3. Miten ART:n menetelmät ja käytännöt soveltuivat alakouluikäisille?
4. Mitä erityispiirteitä ryhmän ohjauksessa oli otettava huomioon?

ART-menetelmän käytöstä alakouluikäisillä ei ole tehty tutkimusta. Aiemmat ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ovat tutkineet ART-menetelmän käyttöä, kehittämistä ja vaikuttavuutta nuoruusikäisillä, joille menetelmä varsinaisesti on suunnattu. Haapa-aho (2012) selvitti opinnäytetyössään ART-ryhmän vaikutuksia nuoriin ja nuorisokodin arkeen. Ryhmään osallistuneet nuoret olivat iältään 15–16-vuotiaita. Kari, Iivari & Saastamoinen (2012) selvittivät niin ikään ART-ryhmän vaikutuksia nuorten käyttäytymiseen ryhmän aikana ja sen jälkeen. Ryhmään osallistuneet nuoret olivat iältään 14–16-vuotiaita. Savolaisen (2013) opinnäytetyö keskittyi ART-menetelmän sovelluksen kehittämiseen erityisen vaikeahoitoisten alaikäisten psykiatrisessa tutkimus- ja hoitoyksikössä. Savolaisen mukaan nuorimmat ryhmiin osallistuneet olivat 12-vuotiaita. Lindroos (2011) selvitti opinnäytetyössään sosiaalisten taitojen harjoittelun näkymistä perhetukikeskuksen nuorten käyttäytymisessä, nuorten ja työntekijöiden kokemuksia ryhmästä sekä kehittämisehdotuksia tulevia ryhmiä silmällä pitäen. Ryhmään osallistuneet nuoret olivat iältään 13–16-vuotiaita. Ervastin ja Järvitälön (2013) työn kohteena olivat muista saatavilla olleista opinnäytetöistä poiketen 15–55-vuotiaat kehitysvammaiset. Opinnäytetyössään he selvittivät ryhmäläisten ja ohjaajien kokemuksia ART-toiminnasta.

Aiheen kiinnostavuutta lisäsi se, että Suomen ART ry:n järjestämiin koulutuksiin hakeutuu alakouluikäisten parissa työtä tekeviä sosiaali-, kasvatus- ja hoitoalan ammattilaisia. Tämä kertoo kentällä todetusta tarpeesta ART-menetelmän kaltaisille interventioille.

Arviointitietoa kerättiin koko projektin ajan havainnoimalla itse sekä haastatteleamalla opettajaa hänen tekemistään havainnoista. Projektin lopuksi luokan oppilaat haastateltiin ja opettajalle lähetettiin sähköpostikysely.

Oppilaat osallistuivat arviointiin menetelmän käyttökelpoisuudesta oppilaiden näkökulmasta katsottuna. Opettaja taas osallistui arviointiin menetelmän käyttökelpoisuudesta omasta näkökulmastaan. ART:n menetelmien ja käytäntöjen soveltuvuuden sekä ryhmän ohjaamisen erityispiirteiden arviointiin oman havainnointini lisäksi osallistui opettaja.

3.2 Projektin testiympäristö, hyödynsaajat ja kohderyhmä

Opinnäytetyöni testiympäristönä toimi porilainen reilun kolmensadan oppilaan alakoulu. Koulussa toimi vuosiluokat 1. – 6. Jokaista vuosiluokkaa kohden koulussa opiskeli vähintään kaksi opetusryhmää. Toteutin projektin yleisopetuksen pienryhmässä.

Ensisijaisina hyödynsaajina opinnäytetyössäni olivat luokan oppilaat, joihin ART-interventio kohdistui. Toissijaisena hyödynsaajana oli kohdeluokan opetushenkilöstö, jolle opinnäytetyössäni tarjottiin uusi työmuoto tarkastelun alle mahdollista jatkokäyttöä ajatellen. Mikäli menetelmä todettaisiin toimivaksi, voisi koululla olla kiinnostusta kouluttaa henkilökuntaa ART-menetelmän käyttöön, jolloin hyödynsaajien joukko kasvaisi merkittävästi.

Opinnäytetyön kohderyhmä koostui yleisopetuksen pienryhmän 7–10-vuotiaista oppilaista. Oppilaat ohjautuivat ryhmään varhaiskasvatuksessa tai yleisopetuksessa annetun tehostetun tuen riittämättömyyden vuoksi. Ryhmään kuului kokonainen luokka. Ryhmän aloitushetkellä yli puolet oppilaista oli lukutaidottomia. Ryhmän suunnitteluvaiheessa luokassa oli oppilaita yhteensä kuusi. Ennen ensimmäistä ryhmäkertaa luokan koko oli kasvanut yhdellä ja kahdeksas oppilas tuli luokkaan opinnäytetyön ryhmäprosessin ollessa hieman yli puolivälin. Ryhmäkerroilla mukana olleiden oppilaiden lukumäärä vaihteli neljästä kahdeksaan henkilökohtaisista syistä johtuvien poissaolojen sekä opetuksen integroinnin vuoksi. Edelliseltä kerralta pois olleet oppilaat pyrittiin huomioimaan muun muassa kertaamalla edellisen kerran aihe ennen siirtymistä uuteen aiheeseen.

Luokan henkilökuntaan kuuluivat erityisluokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja. Luokka työskenteli toista vuotta samalla kokoonpanolla. Opettaja oli havainnoinut oppilailla olevan ongelmia toiminnanohjauksessa, vuorovaikutustaidoissa ja keskitymiskyvyssä, mikä puolestaan saattoi vaikuttaa vaikeuksiin oppimisessa ja luokkahuonetyöskentelyssä. Suurimmat vaikeudet opettajan mukaan olivat siirtymätilanteissa, esimerkiksi siirryttäessä luokasta naulakoille tai ruokailuun, jolloin oppilaat joutuivat ohittamaan toisensa tai olemaan muuten läheisesti tekemisissä keskenään.

Hankalissa tilanteissa tuli esiin myös väkivaltaista käyttäytymistä. Ristiriitatilanteiden selvittelyyn jälkikäteen kului aikaa.

Opettaja tiedotti oppilaiden vanhempia opinnäytetyön tekemisestä Wilma-sovelluksen kautta. Vanhemmat kutsuttiin vanhempainiltaan, jossa esiteltiin ART-menetelmää sekä opinnäytetyön toteutusta. Vanhemmilla oli mahdollisuus keskusteluun ja kysymyksiin. Vanhempia kiinnosti, miten taitoja käytännössä opetetaan oppilaille, onko ART-menetelmässä jotain uutta, mitä ei ole ennen tehty ja miten abstrakteilta vaikuttavat termit oppilaille selitetään. Muuten aihe ei herättänyt keskustelua. Vanhempien suhtautuminen projektia kohtaan vaikutti olleen positiivista. Vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa oppilaan osallistumisesta ryhmään. Kaikki antoivat suostumuksensa.

Oppilaat saivat tietää ART-ryhmästä ensimmäisellä tapaamiskerralla joulukuussa 2015. Ryhmän aloituspäivää ei kerrottu etukäteen, koska opettajan mukaan osa luokan oppilaista reagoi voimakkaasti tiedossa oleviin, tuleviin muutoksiin luokan rutiinissa.

3.3 Aineistonkeruu

3.3.1 Oppilaat

Aineistonkeruun menetelmänä käytettiin oppilaille osoitettua puolistrukturoitua haastattelua (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Puolistrukturoitu haastattelu valittiin menetelmäksi sen joustavuuden vuoksi. Haastattelun ilmapiiri pyrittiin tekemään miellyttäväksi ja rennoksi. Jokaiselle oppilaalle esitettiin samat kysymykset. Osalle oppilaista jouduttiin selittämään tarkemmin kysymyksen sisältöä. Puolistrukturoitu haastattelu antoi oppilaille mahdollisuuden kertoa aiheesta vapaasti ja halutessaan laajemminkin. Haastattelut toteutettiin viimeisen tapaamiskerran päätteeksi. Haastattelupäivänä paikalla oli koko luokka eli kahdeksan oppilasta. Oppilaat haastateltiin yksitellen. Oppilaiden vastaukset kirjattiin käsin muistiin haastattelujen aikana.

Haastattelukysymyksiä oli neljä:

1. Mitä ART on?
2. Mitä olet oppinut ART-ryhmässä?
3. Mikä on ollut vaikeaa?
4. Ovatko ART:ssa opitut taidot käyneet mielessäsi esimerkiksi riitatilanteessa?

Ensimmäisellä kysymyksellä haluttiin selvittää, olivatko oppilaat ymmärtäneet, mitä ART-menetelmässä harjoiteltiin. Toisella kysymyksellä haluttiin selvittää, olivatko oppilaat omasta mielestään oppineet ART:ssa jotain. Kolmannella kysymyksellä haluttiin selvittää, mitkä asiat oppilaat olivat kokeneet vaikeiksi ja neljäs kysymys koski ART:ssa opettujen taitojen siirtymistä arkeen eli taidon yleistymistä.

3.3.2 Opettaja

Toisena menetelmänä käytettiin opettajan avointa haastattelua (Grönfors & Vilkkä 2011, 60–61). Avoin haastattelu valittiin menetelmäksi, koska tavoitteena oli kuulla ryhmätoiminnan ulkopuolisen tarkkailijan esiin nostamat asiat vapaasti kerrottuna. Lisäksi aika ryhmäkertojen jälkeen oli rajallinen ja käytettävissä saattoi olla vain muutama minuutti. Opettaja ja koulunkäynninohjaaja olivat paikalla jokaisella ryhmäkerralla, kuitenkin osallistumatta ART-ryhmän varsinaiseen ohjaamiseen. He tekivät ryhmän aikana omia havaintojaan muun muassa ryhmässä tapahtuneista ilmiöistä, oppilaiden jaksamisesta, keskittymisestä opetukseen sekä oppimisesta. Haastattelun tarkoituksena oli hyödyntää nämä havainnot. Haastatteluista saadut, tutkimusongelman kannalta merkitykselliset tiedot kirjattiin muistiin opinnäytetyöpäiväkirjaan jokaisen ryhmäkerran päätyttyä.

Kolmantena aineistonkeruun menetelmänä käytettiin opettajalle osoitettua lomakekyselyä (Vilkkä 2005). Lomakekysely tehtiin sähköpostitse. Sähköpostitse tehtävään kyselyyn päädyttiin aikataulullisten syiden vuoksi. Sähköposti mahdollisti kysymyksiin vastaamisen opettajan oman aikataulun puitteissa. Avoimet kysymykset antoivat mahdollisuuden käsitellä aihetta halutulla laajuudella ja vastaajan omasta näkökulmasta katsoen. Tarkentaviin kysymyksiin ei ollut mahdollisuutta lomakekyselyn

vuoksi. Kysymyksillä pyrittiin selvittämään opettajan näkemystä ART-menetelmän soveltuvuudesta oppilaille, menetelmän ymmärrettävyydestä, hyödyllisyydestä sekä toteutuskelpoisuudesta koulutyöskentelyn näkökulmasta. Perheeseen liittyvillä kysymyksillä haluttiin tietoa menetelmän kuormittavuudesta eli riittikö opettajan aika perheille tiedottamiseen ja olivatko perheet mahdollisesti pystyneet tukemaan oppilasta taitojen harjoittelussa. Kysymykset lähetettiin opettajalle kolme kuukautta ryhmän päättymisen jälkeen. Opettaja palautti vastauksensa niin ikään sähköpostin välityksellä.

Lomakekyselyssä oli seitsemän kysymystä:

1. Täytyivätkö odotuksesi ART-ryhmän osalta?
2. Hyötyivätkö mielestäsi oppilaat ryhmästä? (Näkyikö muutoksia esimerkiksi jonkun yksittäisen oppilaan käytöksessä tai koko luokan toiminnassa.)
3. Uskotko, että jokin ART:n menetelmistä tai käytännöistä jää elämään omaan työskentelyysi?
4. Saitko uusia työvälineitä? Jos kyllä, niin mitä?
5. Olivatko oppilaiden perheet tietoisia siitä, mitä ART:ssa harjoiteltiin?
6. Tuliko oppilaiden kotoa palautetta ART:iin liittyen?
7. Olisitko valmis suosittelemaan menetelmää vastaaville ryhmille?

3.3.3 Omat havainnot

Neljäntenä aineistonkeruun menetelmänä käytettiin osallistuvaa havainnointia (Grönfors & Vilkkä 2011, 52). ART oli koulussa uusi toimintamuoto ja edellytti siten ryhmän ohjaamista itse, jolloin osallistuva havainnointi osoittautui tarkoituksenmukaiseksi aineistonkeruun menetelmäksi. Osallistuva havainnointi mahdollisti lisäksi luontevan tavan lähestyä oppilaita ja lievensi oppilaiden kokemaa jännitystä vieraita aikuisia kohtaan. Ryhmän aikana havainnoitiin opetuksen ymmärrettävyyttä tarkkailemalla oppilaiden käyttäytymistä ja puhetta, tekemällä oppilaille tarkentavia kysymyksiä sekä seuraamalla harjoitteiden sujumista. Ryhmätuokioiden mielekkyyttä havainnoitiin tarkkailemalla oppilaiden keskittymistä sekä suhtautumista esitettyyn materiaaliin ja aikuisten antamiin malliesimerkkeihin. Ryhmän aikana ei ollut mah-

dollisuutta tehdä muistiinpanoja, joten tehdyt huomiot kirjattiin muistiin opinnäytetyöpäiväkirjaan jokaisen ryhmäkerran jälkeen. ART-menetelmän soveltuvuutta alakouluikäisille havainnoitiin verraten nuorten ART-ryhmiin, joiden ohjaamisesta itselläni on vuosien kokemus. Vertailulla pyrittiin selvittämään, mitkä ART:n käytännöt olivat suoraan käytettävissä myös alakouluikäisillä ja mitkä vaativat muokkaamista.

4 PROJEKTIN TOTEUTTAMINEN

4.1 Projektin käytännön toteutus

Toteutin opinnäytetyöni projektina, alkaen joulukuussa 2015 ja päättyen toukokuussa 2016. Projektin aikana ohjasin oppilaille yhteensä yhdeksäntoista ART-ryhmäkertaa sekä yhden retkipäivän. Ryhmäkertojen aiheet jakautuivat seuraavasti: viisi sosiaalisten taitojen ryhmäkertaa, seitsemän vihanhallinnan kertaa, viisi moraalisen päättelyn kertaa sekä kaksi tehosteistuntoa. Retkipäivä sijoittui viimeisen ART-ryhmäkerran ja ensimmäisen tehosteistunnon väliin. Retkipäivää lukuun ottamatta ryhmän ohjaamisessa parinani toimi Satakunnan ammattikorkeakoulun opiskelija, jolla niin ikään oli usean vuoden kokemus nuorten ART-ryhmien ohjaamisesta.

Ryhmän tapaamiset toteutettiin kerran tai kaksi kertaa viikossa. Tapaamispäivät vaihtelivat omien ja ohjaajaparini työvuorojen sekä luokan tarpeiden mukaan. Yhtä kertaa lukuun ottamatta tapaamiset olivat päivän ensimmäisellä oppitunnilla, jolloin oppilaiden vireystila oletettavasti oli parhaimmillaan. Ensimmäinen tapaaminen toteutettiin juuri ennen joululomaa, joten seuraavaan tapaamiseen tuli useamman viikon tauko. Muutoin tavoitteena oli, että joka viikko olisi ollut vähintään yksi tapaaminen. Yksittäisten tapaamisten kesto vaihteli 40 – 60 minuutin välillä, sisältäen ryhmätapaamisen jälkeisen vihkotyöskentelyn.

ART-ryhmä pidettiin siinä tilassa, missä luokan opetus kulloinkin oli tarkoitus järjestää. Oppilaiden oma luokka oli sisustettu viihtyisäksi, eikä juuri muistuttanut perinteistä koululuokkaa. Luokassa oli mahdollisuus pitää ART-ryhmää eri nurkkauksissa,

joissa mahdollistui muunlainenkin opiskelu kuin perinteinen tuolilla istuminen. Käytin ryhmän ohjaamisessa kolmea erilaista luokan ympäristöä.

Osa tapaamisista toteutettiin koulun tilojen ulkopuolella. Käytettävissä ollut tila oli ahdas ja pelkistetty. Tässä tilassa mahdollistui ainoastaan tiiviisti puolikaaren muotoon sijoitettu ryhmä. Rooliharjoittelulle varattu tila jäi pieneksi.

Kaikki materiaali, mitä ryhmään tuotettiin, ripustettiin luokan seinälle helpottamaan kertausta ja muistuttamaan opituista asioista. Materiaalit ryhmiteltiin pääotsikoiden alle, joita olivat: sosiaaliset taidot, vihanhallinta ja moraalinen päättely. Kaikki materiaali kuvitettiin. Aiheisiin sopivat kuvat etsittiin verkosta Papunet-sivustolta (Papunet-verkkopalvelu) tai eri hakusanoilla kuvahakua käyttäen. Moraalisen päättelyn tarinoissa käytettiin lisäksi 11-vuotiaan lapsen piirroksia.

Ryhmän ohjaajien lisäksi luokassa oli läsnä opettaja sekä koulunkäynninohjaaja, jotka tarpeen mukaan rauhoittelivat oppilaita. Aikuisten lukumäärä mahdollisti sen, että levoton oppilas voitiin siirtää hetkeksi pois ryhmästä, seuraamaan ryhmän toimintaa sivusta. Opettaja ja koulunkäynninohjaaja myös tekivät havaintoja ryhmän kulusta.

ART-menetelmässä panostetaan ryhmäläisten motivointiin aineettomien palkkioiden (kehut, peukutukset, saavutettavat edut) lisäksi myös erilaisilla aineellisilla palkkioilla, kuten ennalta sovituin perustein saatavilla tarroilla, leimoilla ja herkuilla. Nuorten ryhmissä tarjolla on muiden palkkioiden lisäksi pientä syötävää, mutta opinnäytetyössäni pienten oppilaiden kohdalla en katsonut sen olevan tarkoituksenmukaista. Päädyin ratkaisuun, jossa joka viides ryhmäkerta toimi palkkiokertana. Joka viiden ryhmäkerran jälkeen oppilaat saivat herkutella mehulla ja kekseillä. Loppupalkintona koko ART-ryhmän suorittamisesta suunnittelimme oppilaille retkipäivän yhteistyössä opettajan ja koulunkäynninohjaajan kanssa.

Ryhmäkerrat etenivät seuraavassa järjestyksessä:

1. Sosiaaliset taidot: Kuunteleminen.
2. Sosiaaliset taidot: Kiittäminen.

3. Moraalinen päättely: Teemana rehellisyys.
4. Sosiaaliset taidot: Kysyminen.
5. Sosiaaliset taidot: Anteeksi pyytäminen (palkkiokerta).
6. Moraalinen päättely: Teemana erimielisyyksien selvittäminen.
7. Vihanhallinta: ABC-malli.
8. Vihanhallinta: Laukaisijat.
9. Vihanhallinta: Vihjeet.
10. Morallinen päättely: Teemana toisten ihmisten huomioiminen (palkkiokerta).
11. Vihanhallinta: Häsläyspäiväkirja.
12. Vihanhallinta: Rauhoittajat.
13. Vihanhallinta: Vihanhallinnan ketjun kertaus.
14. Sosiaaliset taidot: Positiivisen palautteen antaminen.
15. Moraalinen päättely: Teemana ystävyys (palkkiokerta).
16. Vihanhallinta: Muistuttajat.
17. Moraalinen päättely: Teemana kiusaamiseen reagoiminen.
18. Retkipäivä.
19. Tehosteistunto.
20. Tehosteistunto (palkkiokerta).

4.2 Sosiaalisten taitojen harjoittelu

Alkuperäinen suunnitelmani oli valita oppilaille perustason sosiaalisia taitoja, joiden ajattelin olevan riittävän selkeitä ja yksinkertaisia opettaa sekä oppia. Ensimmäinen ryhmäkerta vahvisti tätä näkemystä ja totesin perustason taitojen tuovan oppilaille riittävästi haastetta. Ensimmäinen ryhmäkerta antoi lisäksi ymmärrystä siitä, millä tavalla taitoja oppilaille olisi hyvä opettaa. Opeteltaviksi taidoiksi valikoituivat kuunteleminen, kiittäminen, kysyminen, anteeksi pyytäminen ja positiivisen palautteen antaminen. Päätin seuraavan opeteltavan taidon aina edellisen ryhmäkerran jälkeen.

Tapasin oppilaat ensimmäistä kertaa sosiaalisten taitojen ryhmäkerralla. Luokassa opiskeli ryhmän aloitushetkellä seitsemän oppilasta ja kaikki olivat läsnä ensimmäisellä ryhmäkerralla. Vieraat aikuiset aiheuttivat oppilaissa hämmennystä. Toiset oli-

vat jännittyneitä, toiset ilmaisivat suoraan, etteivät pitäneet uusista tulokkaista. Nimitarrojen kiinnittäminen oppilaiden paitoihin aiheutti niin ikään vastustusta.

Olin valmistellut luokkaan viihtyisän nurkkauksen, jossa oli mahdollisuus normaalis- ta koulutyöskentelystä poiketen olla mukavasti sohvalle, patjoilla tai tyynyjen seassa. Tämän ajattelin lisäävän tilanteeseen rentouden ja turvallisuuden tunnetta. Se myös vaikutti tehoavan toivotulla tavalla. Oppilaat saivat itse valita paikkansa ja se sujui hyvässä hengessä. Tutut luokan aikuiset istuvat lähellä oppilaita, lähes osana ryhmää.

Ohjausparini kanssa sijoituimme ryhmän eteen lattialle samaan tasoon oppilaiden kanssa. Esittelyjen jälkeen kerroin heidän luokkansa valikoituneen opinnäytetyön toteutuspaikaksi, koska luokassa oli oppilaita juuri sopiva määrä ja heidän opettajan- sa oli ajatellut käynneistämme olevan kaikille iloa ja hyötyä. Kerroin, että ART- ryhmässä harjoitellaan taitoja, mitkä auttavat vähentämään riitatilanteita ja tulemaan paremmin toimeen toisten ihmisten kanssa. Kerroin, että tulemme tapaamaan oppilaita viikoittain seuraavaan kevääseen saakka.

Tavoitteena oli noudattaa mahdollisimman tarkasti menetelmän mukaista sosiaalisten taitojen ryhmäkerran rakennetta, jota toteutan nuorten ryhmissäkin. Koska kyseessä oli ensimmäinen sosiaalisten taitojen kerta, keskustelimme aluksi siitä, mitä sosiaali- set taidot tarkoittavat. Oppilaat pääsivät nopeasti jyvälle termin merkityksestä ja osa- sivat nimetä erilaisia taitoja. Seuraavaksi keskustelimme siitä, mitä tarkoittaa kuunte- lemisen taito. Esitin oppilaille muun muassa seuraavat kysymykset: Onko kuuntele- minen taito, jota pitää harjoitella? Onko kuunteleminen joissain tilanteissa vaikeam- paa kuin toisissa? Mistä voi tietää, että toinen kuuntelee kun puhut? Kun varmistuin siitä, että kaikki ymmärsivät mistä on kyse, siirryin taidon vaiheiden opettamiseen. Vaiheet esiteltiin oppilaille A4-kokoisina kuvina kuvatekstin kanssa. Jokaisen taidon vaiheen merkitys myös selvennettiin. Vaiheiden opettamisen jälkeen näytin ohjaaja- parini kanssa malliesimerkin tilanteesta, jossa kuuntelemisen taitoa voi tarvita. Käy- timme mallina tilannetta, jossa toinen kertoi mielenkiintoisesta pelistä ja toinen kuunteli. Mallin jälkeen kävimme sen läpi vaihe vaiheelta, erottaen mallista taidon eri vaiheet oppilailta kysellen: Kuka huomasi vaiheen numero kolme, odotinko omaa vuoroani? Mistä huomasitte sen?

Mallin purkamisen jälkeen kysyin jokaiselta oppilaalta, mihin kukin tarvitsee kuuntelemisen taitoa. Kun jokaisella oli tilanne mielessä, aloitettiin oppilaiden harjoitukset. Kerroin, että jokainen pääsee vuorollaan harjoittelemaan taitoa ryhmän eteen, kuten ohjaajatkin tekivät. Ensimmäinen vapaaehtoinen pääharjoittelija löytyi pienellä motivoinnilla ja rohkaisulla. Pääharjoittelija sai valita itselleen apuharjoittelijan, jonka tarkoituksena oli avustaa harjoituksessa. Parinmuodostus sujui yhteisymmärryksessä. Harjoitusta tekevä pari siirtyi ryhmän eteen ja ryhtyi ohjaajaparini kanssa hiljaa käymään tilannetta läpi vaihe vaiheelta. Samaan aikaan jaoin lopuille oppilaille tarkkailutehtävät. Jokainen sai yhden taidon vaiheen tarkkailtavakseen, jotta keskittymisen toisten tekemään harjoitukseen olisi mahdollisimman tehokasta. Kun harjoitteleva pari oli valmis, he tekivät harjoituksen ryhmän edessä ääneen puhuen. Ohjaajaparini oli vieressä ja auttoi harjoittelijoita kuiskaamalla vuorosanoja tai muistuttaen, mitä seuraavaksi piti sanoa. Harjoituksen päätyttyä oppilaat saivat raikuvat aplodit suorituksestaan ja olivat silmin nähden tyytyväisiä. Pääharjoittelijan suoriutuminen kuuntelemisen taidosta käytiin läpi palautejärjestyksen mukaan. Ensin palautteen antoi apuharjoittelija, sen jälkeen muut oppilaat eli tarkkailijat vuorollaan, sitten ohjaajat ja lopuksi pääharjoittelija sai itse sanoa, miten mielestään suoriutui taidon harjoittelusta. Tähän mennessä pääharjoittelija oli jo saanut runsaasti kehuja suorituksestaan ja omakin arvio suorituksesta oli positiivinen. Palautteen jälkeen sama pari vaihtoi rooleja keskenään ja uusi harjoitus käynnistettiin ensin hiljaa suunnitellen ja sen jälkeen ääneen puhuen.

Ensimmäisen harjoituksen tekeminen ryhmän edessä jännitti oppilaita melkoisesti. Harjoittelijoilla ei riittänyt rohkeus seistä ryhmän edessä ja puhua kuuluvasti, vaan ensimmäisen parin mallia seuraten kaikki istuivat lattialla ja käpertyivät pieneksi harjoitusta tehdessään. Välillä oli jopa vaikeaa kuulla harjoittelijoiden puhetta. Jännityksestä huolimatta kaikki suoriutuivat harjoituksesta ja saivat onnistumisen kokemuksen.

Jokaisen oppilaan tehtyä harjoitus kuuntelemisen taidosta, oppilaat siirtyivät pulpettiansa ääreen. Oppilaille jaettiin kartongit henkilökohtaisen palkkiotaulukon tekemistä varten. Oppilaille näytettiin malli taulukosta ja annettiin ohjeet sanallisesti. Taulukkoon kirjoitettiin oma nimi ja merkittiin sarakkeet harjoituksen tekemiselle ja kotitehtävälle. Ensimmäisen ryhmäkerran päätteeksi kaikki oppilaat valitsivat mielei-

sensä tarran harjoitussarakkeeseen, koska olivat harjoituksen tehneet. Lisäksi oppilaat saivat jokainen oman ART-vihon. Oppilaat liimasivat vihkoihinsa A4-kokoisen arkin, jossa kuuntelemisen taidon vaiheet olivat esitetty kuvina ja tekstinä. Viereiselle sivulle tarkoituksena oli kirjata suoritettu kotitehtävä. Ohjeeksi annettiin, että suorituksesta kirjataan kenen kanssa oli kuuntelemisen taitoa harjoitellut, mitä tilanteessa tapahtui ja miten itse arvioi omaa suoritustaan. Suoritetun kotitehtävän sai kuvata myös piirroksena.

Koulujen joululomasta johtuen seuraava sosiaalisten taitojen ryhmäkerta pidettiin yli kolmen viikon kuluttua ensimmäisestä. Kertasimme kuuntelemisen taidon ja yksi oppilaista kertoi tehneensä taidosta kotitehtävän. Uutena aiheena oli kiittämisen taito. Aiheen käsitteleminen aloitettiin yhteisellä keskustelulla ja oppilaiden motivoinnilla. Ryhmäkerta eteni samaan tapaan kuin edellinen kerta, aina vihkotyöskentelyyn asti.

Loput sosiaalisten taitojen ryhmäkerrat noudattivat samaa rakennetta. Oppilaiden rooliharjoitukset onnistuivat yhtä kertaa lukuun ottamatta, jolloin yksi oppilas ei suostunut harjoittelemaan. Harjoiteltaessa ryhmän viimeistä sosiaalista taitoa eli positiivisen palautteen antamista, oli kyseessä ryhmän neljästoista tapaaminen. Oppilaat olivat jo rohkaistuneet niin, että ryhmä asettui liitutaulun eteen puolikaareen ja ryhmäläiset tekivät pareittain harjoituksen ryhmän eteen asetetuilla tuoleilla istuen. Positiivisen palautteen antamisen ryhmäkerralla kaikki kahdeksan oppilasta oli paikalla. Koska tavoitteena oli vetää ryhmä yhden oppitunnin aikana, päädyin tiivistämään ryhmäkertaa siten, että oppilaiden harjoituksissa ei jaettu tarkkailutehtäviä. Harjoituksen jälkeen annettiin harjoittelijalle aplodit ja ohjaajien palaute.

4.3 Vihanhallinnan harjoittelu

Ensimmäinen vihanhallinnan ryhmäkerta pidettiin, kun ryhmä oli kokoontunut kuusi kertaa. Aluksi kävimme yleisesti keskustelua vihasta ja aggressiivisesta käyttäytymisestä. Esimerkki aggressiivisen käyttäytymisen vuoksi jäähyllä joutuneesta jääkiekkoilijasta herätti keskustelua. Oppilaat huomasivat, että jäähypenkiltä ei tehdä maaleja, sen sijaan toinen joukkue saattaa tehdä maalin ja oman joukkueen pelaajia harmittaa. Aggressiivinen pelaaja ei saa muiden kunnioitusta. Oppilaat määrittelivät aggres-

siivisen käyttäytymisen huutamisena, lyömisenä, riehumisena, väkivaltana ja rumina puheina. Yhden oppilaan mielestä aggressiivinen käyttäytyminen ilmenee myös niin, että toinen kieltäytyy kuuntelemasta toisen asiaa. Puhuimme vihan aiheuttamista kehon tuntemuksista sekä siitä, että viha on luonnollinen tunne ja jokainen suuttuu joskus. Viha on myös tarpeellinen tunne esimerkiksi silloin, kun joku kohtelee huonosti. Kerroin, että vihanhallinnassa harjoitteleminen tunnistamaan omia tunteita ja tilanteita, joissa suuttuu sekä keinoja rauhoittua. Tavoitteena on, ettei suuttuminen johda aggressiivisiin tekoihin tai sanoihin. Oppilaiden mielestä kaikki tarvitsevat vihanhallintaa, koska silloin ei menetä hermojaan ja vihanhallinta auttaa myös keskittymään.

Kun oppilaat olivat saaneet käsityksen mistä vihanhallinnan harjoittelussa on kyse, opetin varsinaisen aiheen, eli ABC-mallin. Mallinnuksena toimi kertomus suuttumusta aiheuttaneesta tilanteesta. Kertomuksen jälkeen pyysin oppilaita erottelemaan, mikä kertomuksessa oli A (mitä tilanteessa tapahtui), mikä oli B (mitä minä tein) ja mikä oli C (mitkä olivat seuraukset minulle ja muille). Tehtävä onnistui hyvin. Tämän jälkeen jokaista oppilasta pyydettiin miettimään tilanne, missä itse on suuttunut ja kertomaan sen muille. Oppilaiden kertomista tilanteista erotettiin samalla tavalla A-, B- ja C-kohdat. Kaikki oppilaat eivät kyenneet kertomaan yhtään tilannetta, jossa olisivat suuttuneet. Harjoituksen jälkeen oppilaat saivat liimata ART-vihkoihinsa kotitehtävälomakkeen, johon tuli kirjata iso tai pieni suuttumistilanne tulevan viikonlopun aikana.

Seuraava vihanhallinnan kerta käsitteli laukaisijoita. Näytin kuvia erilaisista ärsytystä aiheuttavista tilanteista (esimerkiksi töniminen), joiden kerroin olevan ulkoisia vihan laukaisijoita eli jotain, mitä joku muu tekee tai sanoo. Sisäisiä laukaisijoita kuvattiin kuvalla ajatuskuplasta. Kerroin meidän ajattelevan ikävästi tilanteissa, joissa suuttumme ja usein käy niin, että ajattelemme toisen tekevän jotain ilkeyksissään, vaikka kyseessä olisikin vahinko. Näytimme mallina tilanteen, jossa ruuhkaisella koulun käytävällä toinen oppilas vahingossa tönäisee toista. Mallista oppilaat erottelivat ulkoisen laukaisijan sekä sisäisen laukaisijan, mikä esitettiin ääneen puhuen. Harjoituksena oppilaat kertoivat omia suuttumistilanteita, joista erotettiin ulkoiset laukaisijat. Sisäiset laukaisijat pyrittiin löytämään kysymyksillä: Muistatko mitä ajattelit

tilanteessa? Ajattelitko kenties, että hän on inhottava kiusaaja vai että se oli vain vahinko? Ryhmäkerta päättyi vihkotyöskentelyyn.

Kolmas vihanhallinnan kerta käsitteli vihjeitä eli tuntemuksia, joita vihan tunne kehossa aiheuttaa. Näytin oppilaille kuvia lapsista ja aikuisista. Oppilaat tunnistivat hyvin vihaisuuden merkit asennoista ja ilmeistä. Oppilaat kertoivat myös miltä opettaja näyttää suuttuneena. Näytimme mallin, josta oppilaat pystyivät helposti poimimaan vihaiset ilmeet ja eleet. Vihjeitä kerättiin taululle piirrettyyn ihmishahmoon. Tämän jälkeen oppilaiden tuli tunnistaa omia vihjeitään. Tehtävä osoittautui vaikeaksi. Pyysin oppilaita muistelemaan tilannetta, jolloin on ollut vihainen. Keskustelimme myös muista tunteista, jotka tuntuvat kehossa. Harjoituksena oppilaat saivat A4-kokoisen paperiarkin, johon oli valmiiksi piirretty ihmishahmo. Oppilaat hakivat luokasta oman rauhallisen tilan, jossa piirsivät ja värittivät omia kehon vihjeitään. Aikuiset kiersivät oppilaiden luona auttamassa. Kun työt olivat valmiit, palasimme puolikaaren muotoon. Oppilaat esittelivät mielellään omat tuotoksensa toisilleen. Lopuksi tuotokset liimattiin ART-vihkoihin ja kotitehtävänä oppilaita pyydettiin tarkkailemaan oman kehon vihjeitä.

Neljäs vihanhallinnan kerta alkoi kertauksella, kuten aiemmatkin. Oppilaat muistivat ABC-mallin, laukaisijat ja vihjeet. Neljäs kerta käytettiin häsläyspäiväkirjan, eli ART:ssa käytettävän kotitehtävälomakkeen esittelemiseen ja täyttämisen harjoitteluun. Oppilaille kerrottiin, että päiväkirja toimii kotitehtävälomakkeena, josta saadaan tärkeää tietoa kunkin suuttumistilanteista sekä reagoinnista niihin. Päiväkirjasta oli tehty yksinkertaistettu versio, jossa vastausvaihtoehdot esitettiin sekä kuvina että tekstinä. Häsläyspäiväkirja esiteltiin oppilaille dokumenttikameran avulla. Päiväkirjassa esitettiin kysymykset ristiriitatilanteeseen liittyen: milloin? (aamulla, päivällä, illalla), missä? (kotona, ulkona, ruokalassa, pelatessa, luokassa, käytävässä, muualla), mitä? (kiusaamista, tappelua, väittelyä, joku otti jotain, muuta), kuka toinen henkilö oli? (kaveri, vanhempi, opettaja, veli tai sisko, joku muu), mitä sinä teit tilanteessa? (vapaa tila piirrokselle tai tekstille), tunne tilanteen jälkeen? (onnellinen, ok, surullinen, vihainen, pelokas), sekä miten käyttäydyit omasta mielestäsi? (hymiöitä). Mallina näytimme tutun ruuhkaisen koulun käytävätilanteen ja tämän jälkeen oppilailta kysellen kirjassimme tapahtuneen häsläyspäiväkirjaan. Mallinnuksen jälkeen oppilaat kertoivat omat tilanteensa, joissa ovat suuttuneet. Tilanteet käytiin läpi päi-

väkirjan avulla. Lopuksi oppilaat liimasivat päiväkirjat vihkoihinsa ja kirjasivat vielä uudelleen oman suuttumistilanteensa, jonka olivat muille kertoneet.

Viides vihanhallinnan kerta käsitteli rauhoittajia. Kerroin, että edellisellä kerralla opetetut vihjeet kertovat meille, koska on aika ottaa rauhoittajat käyttöön. Oppilaiden omien, jo käytössä olevien rauhoittajien lisäksi opetettiin kolme uutta rauhoittajaa, jotka ovat syvään hengittäminen, takaperin laskeminen ja mukavat mielikuvat. Oppilaat olivat levottomia, mutta rauhoittajista esitetyt kuvat kiinnostivat ja oppilaat kykenivät keskittymään opetukseen. Takaperin laskemista harjoittelimme yhdessä laskemalla ääneen kymmenestä yhteen. Syvään hengittämisen vaikutus oli tarkoitus havainnollistaa siten, että kyykkyyn-ylös-liikkeellä nostetaan sykettä ja tämän jälkeen rauhoitetaan syke hengittämällä syvään. Kaksi oppilasta kieltäytyi harjoituksista kokonaan ja loput oppilaat villiintyivät liikkumisesta. Mukavia mielikuvia harjoiteltaessa oppilaita pyydettiin laittamaan silmät kiinni ja palaamaan mielessään johonkin mukavaan hetkeen tai paikkaan. Oppilaille näytettiin malli rauhoittajien käytämisestä. Oppilaat seurasivat mallin mielenkiinnolla ja tunnistivat mallista vihanhallinnan ketjun eri vaiheet. Lopuksi oppilaat liimasivat ART-vihkoihinsa ryhmäkerran materiaalin sekä arvioivat omaa osallistumistaan ryhmäkertaan hyymiötä käyttäen.

Kuudes vihanhallinnan kerta käytettiin jo opitun kertaamiseen. Oppilaat muistivat vihanhallinnan ketjun osat sekä pystyivät erottamaan ne näytetystä mallista. Oppilaita pyydettiin kertomaan jokin suuttumusta aiheuttanut tilanne ja tulemaan ryhmän eteen harjoittelemaan rauhoittajien käyttöä ohjaajan kanssa. Ryhmän eteen vastakkain asetetuille harjoittelutuoleille rohkeni tulemaan kolme oppilasta. Jokaisen oppilaan suuttumusta aiheuttanut tilanne käytiin läpi oppilaan kertomana ja oppilasta ohjattiin käyttämään rauhoittajia oikealla hetkellä. Tilanteista erotettiin vihanhallinnan ketjun osat yhdessä oppilaiden kanssa. Kotitehtävänä oppilaita muistutettiin täyttämään häsläyspäiväkirjoja vastaan tulevista ristiriitatilanteista.

Seitsemäs vihanhallinnan kerta keskittyi muistuttajien eli itseä ohjaavien lauseiden opettamiseen. Opetusta tehostettiin näyttämällä kolme lyhyttä, kuvitettua tarinaa, joihin oli liitetty sopiva muistuttaja. Tarinat käytiin läpi oppilaiden kanssa. Oppilaat ymmärsivät nopeasti, mistä muistuttajissa on kyse. Lisäksi näytettiin aikuisten malli. Mallista erotettiin vihanhallinnan ketjun osat yhdessä oppilaiden kanssa. Harjoituk-

sena oppilaat kertoivat omia suuttumistilanteitaan ja pohdimme, minkälaisista muistuttajaa kussakin tilanteessa olisi voinut käyttää.

4.4 Moraalisen päättelyn harjoittelu

Ensimmäinen moraalikerta oli kolmannella ryhmätapaamisella. Oppilaat ohjattiin istumaan puoliympyrän muotoon asetetuille tuoleille liitutaulun eteen. Ryhmäkerta aloitettiin moraali-sanana määrittelyllä. Moraali oli sanana useimmille vieras, mutta lyhyellä määrittelyllä saimme aikaan yhteisymmärryksen sen merkityksestä. Yhdessä totesimme, että toimintaamme ohjaavat monet erilaiset lait ja säännöt, mutta loppupeleissä on kyse jokaisen omasta ratkaisusta. Oppilaille kerrottiin, että kyse on valinnoista, minkä kukin kokee oikeaksi tai vääräksi. Kerroin, että moraalikerroilla pohdimme ongelmatilanteita kertomusten avulla ja jokaisella oppilaalla on oikeus omaan mielipiteeseen ja perusteluihin.

Ensimmäisellä ryhmäkerralla oppilaille luettiin lyhyt tarina ja samalla näytettiin tarinaan liittyvät piirroksat. Oppilaat kuuntelivat tarinaa ja tutkivat kuvia mielenkiinnolla. Kävimme keskustelun, voisiko tällaista oikeasti tapahtua ja mikä ongelma tarinan päähenkilöllä on. Oppilaat huomasivat heti, että kyse on rehellisyydestä, ollako rehellinen vai ei. Pienen pohdinta-ajan jälkeen oppilaita pyydettiin vuorotellen kertomaan vastauksensa. Vastausvaihtoehdot olivat kyllä, ei tai en osaa sanoa. Toisella kierroksella oppilaita pyydettiin perustelemaan vastauksensa. Oppilaat painottivat perusteluissaan, että lupaukset täytyy pitää. Valehdella ei saa, koska se on väärin ja siitä seuraa paha mieli kaikille osapuolille. Luvan kysymistä ehdotettiin ratkaisuksi luvatta ottamisen tilalle. Oppilaat myös haastoivat toisiaan perustelemaan. Kaikki vastaukset sekä perustelut kirjattiin lyhyesti näkyviin taululle. Tarinaan liittyviä kysymyksiä oli yhteensä viisi. Oppilaat jaksoivat hyvin keskittyä pohtimiseen. Ilmapiiiri pyrittiin pitämään positiivisena, eikä oppilaiden mielipiteitä ohjailtu. Lopuksi oppilaat saivat liimata tarinan ART-vihkoihinsa.

Toinen moraalisen päättelyn ryhmäkerta aloitettiin lukemalla uusi tarina ja näyttämällä siihen liittyvät kuvat. Kyse oli omien tavaroiden lainaamisesta, jakamisesta ja ristiriidan selvittämisestä. Lyhyen tarinaan liittyneen keskustelun jälkeen siirryttiin

oppilaiden vastauksiin ja kirjattiin ne taululle piirrettyyn taulukkoon. Toisella kieroksella jokainen perusteli oman kantansa. Näin käsiteltiin kuusi tarinaan liittynyttä kysymystä. Oppilaat perustelivat vastauksiaan muun muassa sillä, että omaa omaisuuttaan on oikeus määrätä, oma tahto on tärkeää ja toisaalta ristiriitojen tuovan mielipahaa kaikille osapuolille. Oppilaat kuuntelivat toisiaan ja pystyivät myös vaihtamaan mielipidettään, mikäli toisen perustelut olivat riittävän vakuuttavia.

Kolmannen moraalitapaamisen tarina käsitteli tilannetta, jossa lapsista yksi ei mahdu joukkoon. Jokainen oppilas tunnisti tilanteen, jossa on joskus jäänyt ryhmän ulkopuolelle. Ryhmäkerta eteni totuttuun tapaan ja oppilaat olivat jälleen aktiivisesti mukana keskustelussa. Perusteluina kuultiin muun muassa, että aina ei ole kyse syrjinnästä, vaan kyse voi olla väärinkäsityksestä. Oppilaat kannattivat asian suoraa puheeksi ottamista. Toisaalta aina ei voi liittyä ryhmään, vaan joskus täytyy antaa muiden olla rauhassa ja itse etsiä muuta seuraa tai tekemistä. Lopuksi oppilaat saivat runsaasti positiivista palautetta osallistumisesta.

Neljännellä moraaliryhmäkerralla paikalla oli neljä oppilasta. Tällä kertaa asettauduimme mukavasti sohville. Tarina metsän eläimen ja ihmisen kohtaamisesta sekä tarinaan liittyneet kuvat kiinnostivat oppilaita. Oppilaat tuomitsivat yleisesti eläinten huonon kohtelun ja olivat sitä mieltä, että vaikka toisesta ei pitäisikään, pitää silti hädän tullessa auttaa. Ryhmäkertaa häiritsi oppilaiden keskinäinen nahistelu. Lopulta yksi oppilas poistui ryhmästä. Oppilaat saivat taas tarinan vihkoihinsa liimattavaksi.

Viidennellä ryhmäkerralla palasimme istumaan puolikaareen taulun eteen. Oppilaille lukemassani tarinassa oli kyse kiusatuksi tulemisesta. Oppilaat huomasivat helposti, mikä oli tarinan päähenkilön ongelma ja kykenivät samaistumaan tarinaan. Osa oppilaista halusi kertoa omia kokemuksiaan. Perustelukierroksella oppilaat tuomitsivat kiusaamisen ja perustelivat kantaansa sillä, että kiusaamisesta tulee paha mieli ja kiusaamisen seuraukset ovat huonoja. Oppilaiden mielestä asiat on hyvä sanoa suoraan ja aikuiselta kannattaa pyytää apua. Ryhmän sisällä syntyi jälleen keskustelua ja oppilaat haastoivat toisiaan perustelemaan mielipiteitään lisää.

4.5 Retkipäivä

Kerroin oppilaille ensimmäisellä ART-ryhmäkerralla, että ryhmän päätöstä tultaisiin viettämään keväällä retkipäivän merkeissä. Retki olisi oppilaille ART-ryhmän loppuhuipennus sekä palkkio ryhmään osallistumisesta. Oppilaat suhtautuivat ajatukseen alusta alkaen positiivisesti. Käytännön järjestelyjen ja tarvittavien lupien vuoksi opettaja oli yhteydessä koulun rehtoriin sekä oppilaiden huoltajiin. Retkipäivää vietettiin viimeisen ryhmätapaamisen jälkeen, ennen tehosteistuntoja. Päivään osallistui seitsemän oppilasta sekä lisäksi kaksi koulunkäynninohjaajaa ja opettaja. Retki suuntautui maatilalle ja oli kestoltaan seitsemän tuntia.

Retkipäivän aikana toteutin yhden moraalisen päättelyn ryhmäkerran. Tarina kertoi tilanteesta, jossa koululainen oli käyttäytynyt aggressiivisesti toista koululaista kohtaan. Tarina käytiin läpi kuten aiemminkin moraalikerroilla kuitenkin sillä erolla, ettei tilasta johtuneista syistä vastauksia ja perusteluja kirjattu näkyviin. Oppilaat perustelivat kantansa ja kykenivät keskittymään hyvin poikkeavasta ympäristöstä huolimatta. Oppilaat kommentoivat jälleen asiallisesti toistensa perusteluja. Keskustelimme väkivaltaisesta käyttäytymisestä ja siitä, että vaarattomalta tuntuvasta tönäisystä voi seurata murhetta loppuelämäksi.

Harjoittelimme positiivisen palautteen antamista. Olin tehnyt jokaiselle oppilaalle oman A4-paperin, johon olin kirjoittanut oppilaan nimen. Aikuisen johdolla oppilaat kirjoittivat jokaisen luokkatoverinsa paperiin jonkin positiivisen asian kyseisestä oppilaasta. Joidenkin kohdalla tehtävä oli vaikea johtuen oppilailla aiemmin olleista riidoista ja niiden aiheuttamista tunteista. Lopulta kaikki saivat tehtävän suoritettua.

Kolmantena harjoituksena oli empatiaan ja tunteiden tunnistamiseen liittyvä harjoitus. Annoin oppilaille yksitellen luettavaksi lyhyen tarinan. Tarinaan liittyi jokin tunne, mikä luki tarinan lopussa. Tarkoituksena oli eläytyä tarinan tunteeseen sekä esittää se muille ilman sanoja. Muiden oppilaiden tehtävänä oli yrittää arvata, mikä tunne on kyseessä. Ainoastaan yksi oppilas esitti rohkeasti tunteen. Muille tehtävä oli vaikea vahvasti autettunakin.

Oppilaat tulivat päivän aikana huomaamattaan harjoitelleeksi aikuisen ohjauksessa sosiaalisia taitoja, kuten esittäytymistä, mukaan menemistä, vuoron odottamista, kuuntelemista ja riidasta erossa pysymistä. Harjoitteiden lisäksi päivä sisälsi muun muassa vapaata leikkiä, pelejä ja metsäretkiä. Oppilaat olivat erittäin tyytyväisiä päivän antiin.

4.6 Tehosteistunnot

Pidin oppilaille ensimmäisen tehosteistunnon kun retkipäivästä oli kulunut aikaa lähes kolme viikkoa. Kertasimme vihanhallinnan ketjun, mikä oli suurimmalla osalla oppilaista hyvin muistissa. Mallina oppilaille näytettiin koulun käytävällä tapahtunut tönäisytilanne ja oppilaat tunnistivat mallista ketjun osat. Harjoituksen tekoon suostui kaksi oppilasta, jotka olivat tapelleet keskenään pari päivää ennen tapaamista. Kummankin oppilaan oma osuus riitatilanteesta tuli selkeästi esille ja molemmille tarjoutui harjoituksen kautta mahdollisuus pohtia, miten tilanteesta olisi voinut selviytyä ilman sen kärjistymistä, sosiaalisia taitoja käyttäen. Perinpohjainen tilanteen selvittäminen vaikutti helpottavan kumpaakin oppilasta.

Toinen tehosteistunto oli alle kolmen viikon kuluttua ensimmäisestä. Viimeisellä kerralla keskityttiin edelleen vihanhallinnan ketjun kertaamiseen sekä ABC-mallin käyttämiseen. Oppilaita kannustettiin jatkamaan harjoittelemista. Oppilaille jaettiin kunniakirjat ryhmän suorittamisesta. Lisäksi jokaisen oppilaan retkipäivänä kirjoitettu positiivisen palautteen lappu luettiin ääneen ja oppilaat saivat ne itselleen muistoksi. Oppilaat saivat runsaasti kehuja ja kiitosta ryhmään osallistumisesta.

5 PROJEKTIN TULOKSET

5.1 Oppilaiden näkemys ART:sta

Ensimmäisellä haastattelukysymyksellä haluttiin selvittää, olivatko oppilaat ymmärtäneet, mistä ART:ssa oli kyse. Oppilaat vastasivat ART:n olevan vihanhallintaa,

sosiaalisia taitoja, asioiden harjoittelua sekä opettelua olemaan kiusaamatta, lyömättä tai ärsyttämättä toisia ihmisiä. Yksi oppilaista ei osannut tai halunnut kertoa, mitä ART hänen mielestään tarkoitti.

Oppilaat kertoivat oppineensa sosiaalisia taitoja, ettei saa lyödä eikä kiusata, pyytämään anteeksi, kuuntelemaan, istumaan paikallaan, keskittymään ja olemaan toisten kaveri. Yksi oppilaista kertoi oppineensa, että kiusaaminen on väärin tehty. Yksi oppilaista kertoi, ettei kiusaa toisia, eikä huuda enää niin paljon kuin ennen. Kaksi oppilasta kielsi oppineensa mitään.

Oppilailta kysyttiin, mitkä asiat he olivat kokeneet vaikeiksi ART-ryhmässä. Vaikeina asioina oppilaat mainitsivat paikallaan istumisen, kuuntelemisen ja keskittymisen. Ryhmätilanteissa oppilaat toivat usein esiin, että ryhmä kestää liian kauan. Lisäksi vaikeina pidettiin (riita)tilanteiden muistelemista ja yhden oppilaan mielestä vihanhallinnan termit olivat vaikeita. Kahden oppilaan mukaan suuttumistilanteiden muisteleminen ja kertominen oli vaikeaa, varsinkin jos tiesi toimineensa tilanteessa väärin. Toinen oppilaista jatkoi, että kertominen helpottui harjoittelun myötä. Kaksi oppilasta vastasi, ettei mikään ollut vaikeaa. Yhden oppilaan mielestä kaikki oli vaikeaa, sitä enempää erittelemättä.

Neljä oppilasta eli puolet ryhmästä kertoi havainneensa käyttäytymisen muutoksia itsessään. Ensimmäinen kertoi riitatilanteessa muistaneensa, että lyömisen sijaan pitää pyytää aikuinen apuun. Toinen oppilaista kertoi sanoneensa itselleen riitatilanteessa ”nyt ei saa lyödä” (muistuttajan käyttö). Kolmas oppilas oli suuttuessaan muistanut laskea takaperin (rauhoittajan käyttö). Neljäs oppilas taas kertoi, että hän on jättänyt riitatilanteissa aika monta kertaa lyömättä.

”Eiks ollu nii, et kantsii miettii mitä tekee. Mieti kaks kertaa ja laske kymmenee.” Oppilas 10v.

5.2 ART:n käyttökelpoisuus opettajan näkökulmasta

ART-ryhmäkertojen jälkeen opettajaa haastateltiin luokan aikataulujen puitteissa. Opettaja teki paljon havaintoja liittyen yksittäisten oppilaiden suoriutumiseen ja käyttäytymiseen ART-ryhmäkerroilla. Sekä opettajan että koulunkäynninohjaajan mielestä heti ensimmäinen ryhmäkerta oli onnistunut. Opettaja mainitsi taitoharjoitteluparina olleen oppilaat, jotka eivät yleensä koulutyöskentelyssä kyenneet yhteistyöhön. Ilmapiirin todettiin olleen lämminhenkinen ja paikkana luokahuoneen olonurkkaus oli ensimmäiselle kerralle varsin toimiva.

ART-ryhmäkertojen edetessä opettaja kiinnitti huomiota oppilaiden levottomuuteen ja toi esiin, että ryhmäkerrat olivat toisinaan liian pitkiä. Oppilaat olivat usein levottomia, paikallaan istuminen oli hankalaa ja opeteltavaan asiaan keskittyminen kärsi. Toisaalta koulutyöskentelyn kannalta nähtiin tärkeänä harjoitella neljäkymmenen viiden minuutin mittaisen oppitunnin jaksamista.

Ennen sähköpostikyselyyn vastaamista opettaja ehti seurata oppilaiden käyttäytymistä projektin päättymisestä kevätlukukauden loppuun asti. Ensimmäisellä kysymyksellä haluttiin selvittää opettajan tyytyväisyyttä eli olivatko opettajan omat odotukset täyttyneet ART-menetelmän suhteen. Opettaja vastasi hänen omien odotustensa toteutuneen. Toisessa kysymyksessä haluttiin saada opettajan näkemys menetelmän hyödyllisyydestä oppilaille. Opettajan vastauksen mukaan ART-ryhmäkerrat onnistuivat hyvin, kun oppilaat ensin pääsivät jyvälle siitä, mitä ryhmässä kulloinkin oli tarkoitus harjoitella. Opettajan näkemyksen mukaan kaikki oppilaat hyötyivät ART-menetelmästä, joskin toiset hyötyivät toisia enemmän. Opettaja ei eritellyt vastauksessaan, missä ja miten hyöty oli ollut nähtävissä.

Kolmas kysymys koski opettajan ajatuksia ART-menetelmän käytöstä jatkossa. Kysymyksellä haettiin vastausta menetelmän käyttökelpoisuuteen alakouluikäisillä erityistä tukea vaativilla oppilailla. Opettaja vastasi aikovansa varmasti sisällyttää omaan opetustyöhönsä ART:n menetelmiä. Opettaja kertoi jättäneensä kaiken ryhmäkertoja varten tehdyn materiaalin luokan seinälle näkyviin. Opettaja kertoi materiaalin pohjalta kerranneensa taitoja oppilaiden kanssa, jotta ne pysyisivät mielessä.

Oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittämiseen opettaja suunnitteli käyttävänsä jatkossakin ART-menetelmän tekniikoita.

Neljännellä kysymyksellä kysyttiin ART:n antia opettajalle eli saiko opettaja ART-menetelmästä itselleen uusia työkaluja. Opettaja ei kokenut saaneensa ART-menetelmästä varsinaisesti uutta tietoa, mutta vastasi saaneensa mallin siitä, miten ristiriitatilanteita voi jatkossa käydä läpi. Kiireen keskelläkin ristiriitatilanteisiin paneutuminen ja ajan käyttäminen tilanteiden läpi käymiseen, voisi opettajan näkemyksen mukaan olla pitkällä aikavälillä palkitsevaa.

Kysymyksillä viisi ja kuusi haluttiin tietoa menetelmän kuormittavuudesta opettajan näkökulmasta eli riittikö opettajan aika perheille tiedottamiseen, jolloin perheillä olisi myös mahdollisuus tukea oppilasta taitojen harjoittelussa. Opettaja vastasi pitäneensä vanhemmat tietoisina siitä, mitä oppilaat kulloinkin ART:ssa olivat harjoitelleet. Opettajan mukaan huolimatta alun ennakkoluuloista, vanhempien suhtautuminen ART:n toteuttamiseen luokassa oli positiivista. Vanhemmat olivat olleet tyytyväisiä ART-ryhmään.

Seitsemännessä kysymyksessä kysyttiin olisiko opettaja valmis suosittelemaan ART-menetelmää muille. Opettaja vastasi kokemuksen ART-menetelmästä vahvistaneen hänen näkemystään siitä, että sosiaalisten taitojen harjoittelua pitäisi sisällyttää enemmän koulupäiviin. Samoin vihan-/tunteidenhallinnan harjoittelun opettaja näki erittäin tärkeäksi omassa erityistä tukea vaativien oppilaiden ryhmässään. Opettajan mukaan ART-menetelmän kaltainen lähestymistapa ongelmatilanteisiin toisi parempia tuloksia kuin jatkuva kieltäminen. Taitojen harjoittelu etukäteen vähentäisi ongelmatilanteita. Opettaja vastasi olevansa ehdottomasti halukas kouluttautumaan itse ART-ryhmän ohjaamiseen sekä suosittelemaan ART-menetelmän käyttöönottoa muillekin opettajille.

”Toiminnasta ei voi olla muuta kuin positiivisia vaikutuksia luokkatyöskentelyyn.”

5.3 ART:n menetelmien ja käytäntöjen soveltuvuus

ART-menetelmässä suositellaan ryhmätapaamisten järjestämistä kolmesti viikossa. Opinnäytetyöprojektissa tämä ei ollut aikataulullisista syistä mahdollista ja tästä syystä myöskään tapaamiset säännöllisesti tiettyinä viikonpäivinä eivät toteutuneet. Projektin aikana jokaisen ryhmäkerran ajankohta suunniteltiin oman ja ohjausparini kolmivuorotyöaikojen puitteissa. Oppilaiden keskinäisen ryhmäytymisen kannalta tahdilla ei ollut merkitystä, koska luokka työskenteli muutenkin yhdessä päivittäin. Ryhmän intensiivisyys kärsi epäsäännöllisesti toteutuneiden ryhmätapaamisten vuoksi, mistä syystä opitut asiat saattoivat unohtua tapaamisten välillä. Tapaamisten epäsäännöllisyys aiheutti lisäksi sen, että ART-menetelmän aihealueita ei voitu toteuttaa aina samana viikonpäivänä, joten oppilaat eivät voineet tietää, mikä aihe (sosiaaliset taidot, vihanhallinta, moraalit) tulisi olemaan käsittelyssä seuraavalla kerralla. Arvioni mukaan oppilaiden työskentely ei tästä kuitenkaan kärsinyt, vaan oppilaat ennemminkin odottivat mielenkiinnolla, mitä tuleman pitää. Nuorten ryhmissä ennakointi on osoittautunut tärkeämmäksi. Tieto tulevasta aiheesta lisää turvallisuuden tunnetta ja auttaa aikatauluttamaan kotitehtävien tekemistä ja palautusta.

Projektissa sosiaalisten taitojen, vihanhallinnan ja moraalisen päättelyn opettamista täydennettiin kuvituksella. Käytännössä kuvia ja kuvatekstejä käytettiin jokaisella ryhmätapaamisella käsiteltävän asian havainnollistamiseen. Kuvien käyttö oli välttämätöntä, koska ryhmän alkaessa luokassa oli lukutaidottomia oppilaita. Oppilaat jaksoivat jokaisella ryhmäkerralla keskittyä kuvien tarkasteluun. Kuvat vahvistivat sanallista viestiä ja auttoivat oppilaita muistamaan esimerkiksi sosiaalisten taitojen harjoittelussa taitojen eri vaiheet. Paljon yksityiskohtia sisältäneet kuvat saattoivat saada liikaa huomiota osakseen ja oppilaita piti muistuttaa, mikä kuvassa olikaan oleellista.

ART-teosten (Goldstein ym. 2011, Glick & Gibbs 2016) moraalisen päättelyn ongelmatilanteet olivat alakouluikäisille oppilaille sopimattomia. Projektissa moraalitarinoita käytettiin satuja sekä Suomen ART ry:n järjestämän ohjaajakoulutuksen päätötyönä tehtyjä moraalisen päättelyn tarinoita. Moraalisen päättelyn ryhmäkerrat olivat oppilaille mieleisiä. Oppilaat vaikuttivat nauttivan oman mielipiteensä kertomisesta ja siitä, että heidän ajatuksistaan oltiin kiinnostuneita.

Sosiaalisten taitojen ryhmäkerroilla käytettiin ART-menetelmään kuuluvia perustason ja edistyneemmän tason taitoja, mutta joidenkin taitojen vaiheiden kuvauksia lyhennettiin ja yksinkertaistettiin muuttamalla ilmaisuja ymmärrettävämpään muotoon kuitenkin niin, ettei merkitys muuttunut. Oppilaiden oli vaikeaa keksiä itselleen harjoittelutilanteita omasta arjestaan, jolloin ohjaajien taidosta näyttämän mallin merkitys oli keskeinen. Moni oppilaista käytti omassa harjoituksessaan samaa tilannetta, mikä esitettiin mallissa. Mallin oli tärkeää olla läheltä ryhmäläisten elämää, jotta ryhmäläiset kykenivät samaistumaan siihen.

Vihanhallinnan opetuksessa käytettiin ART-menetelmän alkuperäisiä termejä tekemättä niihin muutoksia. Oppilaat oppivat melko hyvin vihanhallinnan termit ja sisälönkin teoriassa, mutta vihanhallinnan ketjun harjoittelemine oli vaikeaa. Arvioni mukaan oppilaiden oli vaikeaa eläytyä tilanteeseen tai ylipäättään ymmärtää harjoittelun ideaa, siitäkin huolimatta, että harjoitukset tehtiin aina vahvasti ohjattuina. Aikuisten näyttämää mallia oppilaat seurasivat mielenkiinnolla.

Ryhmätapaamisilla opittujen sosiaalisten taitojen ja vihanhallinnan menetelmien harjoittelemine ryhmätilanteen ulkopuolella, jäi opettajan harteille. Opettaja ohjasi taitojen harjoittelua arjessa sitä mukaa kun sopivia tilanteita nousi esiin. Osa oppilaista kertoi toisinaan harjoitelleensa taitoja kotona. Kotitehtävälomakkeet muokattiin ryhmälle sopiviksi ja liimattiin tapaamisten päätteeksi kunkin oppilaan omaan ART-vihkoon, mikä säilytettiin luokassa.

5.4 Huomioita ryhmän ohjaamisesta

ART-ryhmään suositellaan kahta ohjaajaa (Glick & Gibbs 2016, 19). Opinnäytetyöprojektin ART-ryhmässä ohjaajien lisäksi paikalla olivat opettaja ja koulunkäynninohjaaja. Erityisesti silloin, kun koko ryhmä oli paikalla tai oppilaat olivat levottomia, oli apu tarpeen. Opettajan ja koulunkäynninohjaajan avustaessa ryhmässä, levotonta oppilasta voitiin rauhoitella ilman koko ryhmän häiriintymistä ja tarvittaessa oppilas voitiin siirtää hetkeksi sivuun ryhmätilanteesta tarkkailemaan. Tämä mahdollisti opetuksen etenemisen.

Ryhmätapaamisten kesto venyi useamman kerran viiteenkymmeneen minuuttiin. Keston venyessä oppilaiden levottomuus lisääntyi ja ryhmän ohjattavuus heikkeni. Toisaalta oppilaat saattoivat olla levottomia heti ryhmän alusta lähtien, mikä itsessään aiheutti ryhmään käytetyn ajan pitenemistä. Yksi syy ryhmäkertojen kestolle oli tavoite toteuttaa ryhmä mahdollisimman tarkasti ART:n periaatteita noudattaen. Oppilaiden tekemistä harjoituksista ei haluttu tinkiä. Ensimmäinen ryhmäkerta oli pitkä johtuen siitä, että toiminta oli oppilaille uutta ja outoa. Siitäkin huolimatta, että oppilaat lähtivät alusta alkaen rohkeasti mukaan työskentelyyn, olisi ensimmäinen tapaaminen ollut hyvä käyttää ainoastaan tutustumisleikkeihin, ART-ryhmästä kertomiseen sekä tarrataulukoiden tekemiseen. Oppilaat olisivat siten saaneet hieman pehmeämmän aloituksen ART-menetelmään ja vieraiden aikuisten kanssa työskentelyyn.

Oppilaat suhtautuivat ryhmätapaamisiin yleensä myönteisesti, vaikka vastalauseita-kin ennen ryhmien alkua esitettiin. Kun ryhmä pääsi vauhtiin, vastustus loppui. Ryhmäkertojen edetessä työskentely muuttui joustavammaksi, kun oppilaat tiesivät edellisten kertojen perusteella, mitä seuraavaksi tapahtuu. Tottumuksen kautta myös ryhmätapaamisiin käytetty aika lyheni.

Suositus on, että nuorten ART-ryhmään otetaan ryhmäprosessista saatavan hyödyn maksimoimiseksi vähintään kahdeksan ja enintään kaksitoista jäsentä (Glick & Gibbs 2016, 18). Oman ryhmänohjauskokemukseni perusteella pidän lukumäärää suurena. Opinnäytetyöprojektiin osallistui kahdeksan erityistä tukea vaativan oppilaan luokkaa. Ryhmätapaamisiin osallistui päivästä riippuen neljästä kahdeksaan oppilasta. Ison ryhmän hallintaan kului aikaa, samoin harjoitusten tekeminen vei paljon aikaa. Ohjauksessa pidettiin silti tärkeänä, että kaikki saivat mahdollisuuden harjoitella. Pitkittyneisiin ryhmäkertoihin esitettiin ratkaisuvaihtoehtoksi, että puolet oppilaista olisi harjoitellut taitoa ryhmän aikana ja toinen puoli opettajan kanssa myöhemmin samana päivänä. Tätä varasuunnitelmaa ei kuitenkaan otettu käyttöön. Ohjaamissani nuorten ryhmässä ihanteellinen jäsenten lukumäärä ryhmän hallittavuuden kannalta on ollut kolmesta viiteen. Sitä suuremmat ryhmät olen todennut vaikeasti hallittaviksi.

ART-menetelmän suositus puolikaareen asetetuista ryhmäläisten tuoleista jätettiin projektin alkaessa tarkoituksella huomiotta. Tavoitteena oli luoda ryhmätilanteesta

mahdollisimman miellyttävä ja turvallisen tuntuinen. Luokassa oli mahdollisuus kolmeen erilaiseen ympäristöön: kaksi sohva-/löhöilyryhmää sekä perinteinen liitutaulun edusta. Alussa toimi hyvin nurkkaus, jossa oppilaat saivat oleskella rennosti patjojen ja tyynyjen päällä. Ryhmän edetessä ja ryhmän turvallisuuden tunteen lisääntyttyä, liitutaulun eteen puolikaareen asetettujen tuolien ryhmä tuki parhaiten oppilaiden keskittymistä. Istumajärjestys vaikutti merkittävästi ryhmän toimivuuteen. Istumajärjestyksen merkitys oppilaiden keskittymiseen ja keskinäiseen nahisteluun olisi ollut hyvä ottaa tehokkaammin huomioon alusta alkaen. Istumajärjestystä jouduttiin välillä vaihtamaan kesken ryhmän, mikä aiheutti kuohuntaa ryhmässä.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tulosten perusteella voidaan todeta, että ART-menetelmä soveltuu käytettäväksi myös alakouluikäisille erityistä tukea vaativille oppilaille. Tuloksista käy kuitenkin ilmi, että ART-ohjelman noudattaminen täsmällisesti alkuperäisen mallin mukaan ei ole mahdollista. Tulokset perustuvat projektin puitteissa toteutettuihin yhdeksäntoista ART-ryhmäkertaan ja yhteen retkipäivään.

ART-ryhmää ohjattaessa on huomioitava ryhmäläisten erityistarpeet, kuten keskittymiseen liittyvät pulmat. Käytettäessä ART-menetelmää alkuperäistä kohderyhmää huomattavasti nuoremmille, on opetuksessa lisäksi otettava erityisesti huomioon ryhmäläisten ikätason tuomat haasteet. Projektissa suurin haaste ohjaamisen näkökulmasta olikin uuden asian opettaminen ryhmälle siten, että kaikki ymmärsivät, mitä ja miksi ryhmässä kulloinkin harjoiteltiin. Oppilaille vieraat käsitteet aiheuttivat helposti väärinkäsityksiä. Tarkkaan harkittujen sanojen, kuvien ja ohjaajien antaman mallin merkitys oli keskeinen.

Puhuttaessa ART:sta, on ohjelmassa oltava mukana kaikki kolme ART:n osa-aluetta eli sosiaaliset taidot, vihanhallinta ja moraalinen päättely. Tapaamisten säännöllisyys ja riittävä tiheys ovat tärkeitä oppimisen ja ryhmän toimivuuden kannalta. Ryhmätapaamisten järjestäminen ART:n suositusten mukaan kolmesti viikossa voi olla kou-

lumaailmassa iso haaste. Tähän tavoitteeseen ei päästy myöskään opinnäytetyöprojektin puitteissa. Tämän ei kuitenkaan pidä antaa olla ART:n toteuttamisen esteenä, vaan tapaamistiheys sekä istuntojen järjestys ja painotus tulee suunnitella toimintaympäristöön sopivaksi.

Tulosten perusteella alakouluikäisten ART-ryhmän ryhmäkerran kestoon tulee kiinnittää erityistä huomiota. Projektissa ryhmäkerta venyi pisimmillään kuuteenkymmeneen minuuttiin, mikä koetteli oppilaiden jaksamista. Ihanteellinen ryhmään käytetty aika vihkotyöskentely mukaan luettuna, vaikutti olevan noin neljäkymmenen viiden minuutin mittainen, mielellään lyhyempikin. Mikäli kyseessä on iso ryhmä ja ryhmää ohjaa luokan oma henkilökunta, voi sekä sosiaalisten taitojen että vihanhallinnan taitoharjoittelun jakaa kahtia esimerkiksi siten, että ensin harjoittelee puolet ryhmästä ja toinen puoli myöhemmin samana päivänä. Mikäli ryhmän kokonaiskesto ei ole sidottu kymmeneen viikkoon, voi samaa taitoa käsitellä useammalla ryhmäkerralla.

Ryhmän koko säätelee omalta osaltaan ryhmäkertojen onnistumista ja on siksi harkittava tarkoin. Mikäli oppilailta on keskittymisvaikeuksia tai muita ryhmätyöskentelyä hankaloittavia pulmia, on ryhmän hyvä olla suhteellisen pieni tai vähintäänkin ohjaajien määrä on suhteutettava ryhmän tarpeisiin. Opinnäytetyöprojektissa kahdeksan oppilaan ryhmä vaati useimmiten kahden ryhmäohjaajan lisäksi kaksi aikuista ryhmäläisiä rauhoittelemaan ja tukemaan.

Toisin kuin nuorten ryhmiin, alakouluikäisten ART-ryhmiin ei ole tarjolla valmista materiaalia. Ryhmän ohjaajien on siten käytettävä mielikuvitustaan ja aikaansa materiaalin tekemiseen. Kuvien käyttäminen alakouluikäisten ryhmissä on perusteltua. Kuvien valinnassa on hyvä muistaa valita ryhmälle oikeanlaiset kuvat. Kuvien pitää olla ymmärrettäviä ja kuvissa olevien yksityiskohtien määrä on syytä miettiä tarkkaan ryhmän jäsenten keskittymis- ja vastaanottokyvyn mukaan.

ART-menetelmän mukainen sosiaalisten taitojen harjoittelu onnistuu alakouluikäisten kanssa hyvin. Opetettavien taitojen valinnassa on otettava huomioon ryhmäläisten ikä ja taso. Kun nuorten ryhmissä voidaan edetä melko nopeastikin vaikeampiin

taitoihin, kannattaa alakouluikäisten ryhmässä keskittyä perustason taitojen opetteluun. Vaikeusastetta voi nostaa vähitellen ryhmän taitojen karttuessa.

Alakouluikäisten ryhmässä moraalisen päättelyn ryhmäkerran rakenne etenee kuten nuortenkin ryhmässä, mutta käsiteltävät ongelmatilanteet ovat täysin erilaisia. On tärkeää löytää käsiteltäväksi ongelmatilanteita, jotka koskettavat oikeaa ikäryhmää, jolloin alakouluikäinen pystyy niihin samaistumaan ja saa siten kosketuspintaa asian käsittelyyn.

Taitoharjoittelussa alakouluikäisiä, kuten isompiakin ryhmäläisiä, on ohjaajien syytä varautua ohjaamaan erittäin vahvasti. Kumpikin ikäryhmä voi vaatia ”kuiskaajan” selvittääkseen harjoituksesta. Jokaisen ryhmäläisen on tärkeä saada tehdystä harjoituksesta onnistumisen kokemus, jotta harjoittelemisen ei päättyisi ensimmäiseen kertaan. Projektissa ryhmäläiset jännittivät harjoittelemista, mikä saattoi esimerkiksi johtua oman käyttäytymisen kontrolloimisesta ryhmän edessä tai epävarmuudesta annetun tehtävän ymmärtämisessä.

Taitoharjoittelussa hyödynnettäviä oman elämän esimerkkejä on sitä helpompi keksiä, mitä enemmän kokemuksia on kertynyt. Ohjaamissani nuorten ryhmissä nuoret keksivät omasta elämästään paljon esimerkkejä, kun taas alakouluikäisten ryhmässä pienimpien oppilaiden oli hankala niitä keksiä. Tästä syystä oppilaat usein matkivatkin suoraan ohjaajien ryhmälle näyttämän mallitilanteen. Alakouluikäisten ryhmässä ohjaajien näyttämään malliin on siis kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta oppilaiden olisi siihen mahdollista samaistua ja se olisi riittävän yksinkertainen kopioitavaksi.

Pienten oppilaiden kanssa ei pidä unohtaa leikinomaisuutta. Projektissa ART-ryhmäkerrat olivat oppilaille vaativia. Ryhmäkerroilla keskityttiin tiukasti opeteltavaan asiaan ja uutta omaksuttavaa tuli paljon. Suosittelen tarkkailemaan oppilaiden jaksamista ja käyttämään tarpeen mukaan leikkiä ja muuta oheistoimintaa oppimista tukemaan ja ryhmän tunnelmaa keventämään.

Alakouluikäisten oppilaiden eteneminen ei luonnollisesti vastannut nuorten ryhmän etenemistä. Opeteltujen asioiden kertaamiseen käytettiin tapaamisten alussa keskimääräistä enemmän aikaa. Projektissa ART-ryhmä kokoontui yhdeksäntoista kertaa

ja lisäksi pidettiin yksi retkipäivä. ART-menetelmästä saatavan hyödyn maksimoimiseksi suosittelen lisäämään tapaamisia kaikilla osa-alueilla. Erityisesti ART:n osa-alueista vihanhallinta oli vaikea alakouluikäisille ja projektin puitteissa toteutetut kerrat eivät riittäneet oppien sisäistämiseen. Lisäksi alakouluikäisten erityistä tukea vaativien oppilaiden ART-ryhmän kokonaiskesto olisi hyvä pidentää suositellusta kymmenestä viikosta. Siten uuteen asiaan ei tarvitsisi kiirehtiä.

Vaikka tapaamisten lukumäärä ei vastannut ART-menetelmässä suositeltua kolmeakymmentä, projektissa toteutettujen tapaamisten lukumäärä riitti käsityksen muodostamiseen menetelmän soveltuvuudesta erityistä tukea vaativille alakouluikäisille oppilaille. Tässä opinnäytetyössä ei keskitytty menetelmän vaikutuksiin, vaan aihetta ainoastaan sivuttiin. Opettaja toi palautteessaan esiin jokaisen oppilaan hyötyn ART-ryhmästä. Samoin kahdeksasta oppilaasta kuusi kertoi oppineensa ryhmässä vuorovaikutustaitoja. Sen lisäksi, että opinnäytetyön tulosten perusteella ART-menetelmää on mahdollista soveltaa erityistä tukea vaativille alakouluikäisille oppilaille, menetelmä on opettajan ja oppilaiden antaman palautteen mukaan myös varsin tehokas interventio.

LÄHTEET

Borg, P. 2008. Ohjelmateoria. Teoksessa Arviointi työtavaksi – kokemuksia asiakastyön arvioinnin kehittämisestä Helsingin sosiaalivirastossa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja 2008:2. Viitattu 7.8.2017.
<http://docplayer.fi/358797-Arviointi-tyotavaksi.html>

Ervasti, A. & Järvelä, K. 2013. Ohjaajien ja kehitysvammaisten kokemuksia ART-toiminnasta Tahkokankaalla. AMK-opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Oulu. Viitattu 25.10.2017. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2013110516609>

Glick, B. & Gibbs, J. 2016. Aggression Replacement Training: ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille. Helsinki: Suomen ART ry.

Goldstein, P., Glick, B. & Gibbs, J. 2011. ART - Aggression Replacement Training: ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille. 3. p. Helsinki: Suomen ART ry.

Grönfors, M. & Vilkkä, H. (toim.) 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä.

Haapa-aho, T. 2012. Nuorisokodin ART-menetelmään perustuva kiukunhallintaryhmä: Nuorten, ohjaajien ja työyhteisön kokemuksia. Ylempi AMK-opinnäytetyö. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Viitattu 28.5.2017. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2012053111126>

Johdatus ryhmän ohjaamiseen. Aggression Replacement Training - johdatus ryhmän ohjaamiseen workshop. Luentomoniste. Viitattu 22.11.2016.

Kari, V., Iivari, K. & Saastamoinen, J. 2012. Art-ryhmäharjoitusmenetelmänä sijaishuollossa – kokemuksia. AMK-opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Viitattu 28.5.2017. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2012060111292>

Lindroos, L. 2011. Kokemuksia sosiaalisten taitojen harjoittelusta ART-menetelmän avulla. AMK-opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu. Viitattu 28.5.2017. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201105178223>

Papunet-verkkopalvelu. Viitattu 28.5.2017.
<http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 27.5.2017.
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html

Savolainen, J. 2013. Aggression Replacement Training-toiminnan kehittäminen Eri-tyisen vaikeahoitoisten alaikäisten psykiatrisessa tutkimus- ja hoitoyksikössä. Ylem-pi AMK-opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu. Viitattu 28.5.2017.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201305179120>

Suomen ART ry:n www-sivut. Viitattu 16.10.2016. <http://www.suomenart.com>

Suomen ART ry:n www-sivut. Viitattu 16.10.2016.
<http://www.suomenart.com/mika-art-on/>

Suomen ART ry:n www-sivut. Viitattu 27.10.2016.
<http://www.suomenart.com/usein-kysyttya/>

Suomen ART ry:n www-sivut. Viitattu 27.10.2016.
<http://www.suomenart.com/koulutukset/koulutuspaketit/>

Vilkka, H. 2005. Tutkimusmetodeja ammatilliselle kentälle. Lahti. Viitattu 28.5.2017. <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-kehitt%C3%A4.pdf>